



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS**  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

MAURICÉLIA CÂNDIDA DE BRITO

**MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO DE  
CIDADE: A REGIÃO DA 44 COMO REFERÊNCIA PARA ENSINAR  
GEOGRAFIA**

GOIÂNIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES**

**E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

☒ [ X ] Dissertação      ☐ [ ] Tese      ☐ [ ] Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

**Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

**2. Nome completo do autor**

Mauricélia Cândida de Brito

**3. Título do trabalho**

Mediação didática como fundamento para o ensino de cidade: a região da 44 como referência para ensinar geografia

**4. Informações de acesso preenchido ao documento (este campo deve ser  
pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento ☒ [ X ] SIM      ☐ [ ] NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: **a)** consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação como capítulo de livro; - Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Mauricelia Candida De Brito, Discente**, em 14/11/2023, às 23:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 20/11/2023, às 13:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4190330** e o código CRC **2E6923A0**.

MAURICÉLIA CÂNDIDA DE BRITO

**MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO DE  
CIDADE: A REGIÃO DA 44 COMO REFERÊNCIA PARA ENSINAR  
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestra em Geografia.

**Área de Concentração:** Natureza e Produção do Espaço.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Aprendizagem em Geografia.

**Orientador:** Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

GOIÂNIA

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Brito, Mauricélia Cândida de

Mediação Didática como fundamento para o ensino de Cidade: A Região da 44 como referência para ensinar Geografia [manuscrito] / Mauricélia Cândida de Brito. - 2023.

134 f.: il.

Orientador: Prof. .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2023.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui lista de figuras, lista de tabelas.

1. Mediação Didática. 2. Ensino de Geografia. 3. Região da 44. I. , , orient. II. Título.

CDU 911.375.1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **59/2023** da sessão de Defesa de Dissertação de Mauricélia Cândida de Brito, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **vinte e seis dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três**, a partir das **14 horas**, no **Auditório Professor Juarez Milano** no prédio do **Instituto de Matemática e Estatística**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“Mediação didática como fundamento para o ensino de cidade: a região da 44 como referência para ensinar geografia”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Victor Hugo Nedel Oliveira (UFRGS)**, membro titular externo; **Professora Doutora Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **vinte e seis dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três**. TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 27/10/2023, às 12:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 27/10/2023, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Victor Hugo Nedel Oliveira, Usuário Externo**, em 06/11/2023, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4149286** e o código CRC **7523C971**.

À minha querida mãe, Maria Aparecida (*in memoriam*), que sempre me acompanhou e incentivou a estudar, cujo empenho em educar as filhas sempre veio em primeiro lugar. Foi uma mulher forte, trabalhadora, alegre e excelente dançarina. E mesmo com as adversidades diárias conseguiu realizar seus sonhos e deixou um grande exemplo de amor a vida. Como queria ter seu abraço e sorriso no fim dessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

A princípio, agradeço a Deus por ter me acompanhado nessa fase da minha vida, amparando nos momentos difíceis e proporcionando força espiritual para superar as dificuldades.

À Thiago Cardoso Xavier, meu amor, amigo, psicólogo, corretor e motoqueiro, obrigada pelo cuidado, abraços, conselhos, paciência, por ser meu corretor preferido e companheiro em todos os momentos dessa jornada.

Aos meus filhos, Henrique, Luane e Laura por compreenderem a ausência e me inspirarem a continuar. A minha irmã Maristela, cunhadas e cunhados, sobrinhos e tias que próximos ou distantes, torceram pela finalização dessa etapa.

Ao meu querido orientador, Prof. Vanilton, gratidão por tudo, pela paciência, carinho, compreensão e apoio em todos os momentos dessa pesquisa. Você foi essencial! Agradeço por acreditar na proposta, sem você esse sonho não teria se concretizado.

Aos meus amigos das escolas “Brice” e “Major”. São mais de 15 anos juntos trabalhando este *ser professor*. Agradeço os conselhos, o apoio incondicional, o abraço diário de conforto, deixando essa caminhada mais leve e prazerosa.

A todos os amigos de formação continuada, do LEPEG, NUPEC e GeoEscola. Grata pelas conversas, incentivos e oportunidades de convivência.

Aos amigos Wecio, Rosilene, Carolina e Mayra, que desde o início dessa formação foram meu amparo em momentos distintos, de maneira única acalentaram meu coração e contribuíram para a conclusão dessa jornada.

Às professoras colaboradoras da pesquisa por aceitarem esse desafio, abrirem as portas das escolas para a pesquisa. Agradeço o tempo dispensado na escola e no grupo de discussão.

Aos meus queridos alunos que, nas vivências cotidianas, me tornam a cada dia a professora Mauricélia. Espero ser melhor a cada dia para e por vocês.

Agradeço também a todos que, de alguma maneira, com um gesto ou uma palavra, contribuíram na concretização da pesquisa, mesmo que anonimamente, pois seria impossível citar todos. Vocês foram muito importantes.

## RESUMO

BRITO, Mauricélia Cândida de. **Mediação Didática como fundamento para o ensino de cidade: A Região da 44 como referência para ensinar Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 134, 2023.

Esta pesquisa **apresenta uma reflexão sobre a função mediadora** do professor no ensino de Geografia. Tal função se vincula à articulação entre a realidade vivida pelos alunos, isto é, seus conhecimentos cotidianos adquiridos através de suas práticas espaciais, e os conteúdos geográficos que tematizam a cidade, ou seja, os conhecimentos científicos que permitem pensar o espaço urbano. Para isso, a Teoria Histórico-Cultural (THC), formulada por Lev Semionovich Vigotski, tornou-se um importante fundamento teórico e metodológico para o desenvolvimento desta investigação que teve, como **objetivo geral**, compreender a mediação didática como fundamento para ensinar os conteúdos sobre a cidade numa perspectiva geográfica dos fenômenos urbanos. Já os **objetivos específicos** foram: 1) Relacionar os conceitos de mediação didática e de lugar aos fundamentos da THC como base teórica para ensinar sobre a centralidade urbana de Goiânia a partir da Região da 44; 2) Considerar a Região da 44 como possibilidade de abordar geograficamente dimensões da centralidade de Goiânia nas aulas de Geografia; 3) Desenvolver, a partir da THC, uma proposta didática sobre Goiânia no contexto da Região da 44, articulando o conhecimento geográfico com as práticas cotidianas para uma aprendizagem significativa. Assim, optou-se por ter a Região da 44, uma centralidade urbana de Goiânia, como uma importante referência para ensinar Geografia. Para conseguir alcançar essa proposta, foram adotados **três procedimentos metodológicos**: 1) Revisão Bibliográfica – a fim de se aprofundar no conceito de mediação didática na perspectiva da THC e no conceito geográfico *lugar* com o intuito de articular os conhecimentos cotidianos dos alunos (práticas espaciais) sobre a Região da 44 com os conhecimentos científicos (conteúdos escolares); 2) Entrevista Semiestruturada – com a finalidade de entender melhor como duas professoras de duas escolas próximas à Região da 44 compreendem a função mediadora do professor e como trabalham a cidade, especificamente os elementos que constituem a Região da 44, no ensino; 3) Grupo de Discussão – com o intuito de propiciar condições para que as duas professoras participantes da pesquisa desenvolvessem uma proposta didática acerca da Região da 44 com enfoque para a centralidade urbana. **Os resultados obtidos** apontaram que, apesar das professoras apresentarem uma mediação didática mais relacionada com a exposição/transmissão do conhecimento, o que para a THC deve estar relacionada com uma sistematização sólida do mesmo, ambas demonstraram importantes elementos que possibilitam o ensino de Geografia ser mais significativo, como, por exemplo, a capacidade de relacionar a realidade vivida pelos alunos na Região da 44 com os conteúdos relacionados à cidade. Após essa etapa da pesquisa, foi desenvolvida pela pesquisadora uma outra possibilidade de se trabalhar a Região da 44 no ensino, pautada, desta vez, pela THC. Enquanto as professoras se direcionaram diretamente para os problemas existentes no espaço urbano de Goiânia, a proposta didática desenvolvida nesta etapa se atentou para problematizar, primeiro, a produção deste espaço, juntamente com seus agentes produtores para se aprofundar nos problemas existentes. A partir de tudo o que foi desenvolvido nesta pesquisa, **pode-se afirmar que o conceito de mediação didática se tornou essencial**, tanto na condução metodológica da pesquisa quanto na demonstração das professoras participantes da pesquisa ao refletirem e planejarem sobre o ensino acerca do espaço urbano de Goiânia a partir da Região da 44.

**Palavras-chave:** Mediação Didática; Ensino de Geografia; Região da 44;

## RESUMEN

Esta **investigación presenta una reflexión sobre el papel mediador del docente** en la enseñanza de la Geografía. Esta función está vinculada a la articulación entre la realidad vivida por los estudiantes, es decir, sus conocimientos cotidianos adquiridos a través de sus prácticas espaciales, y el contenido geográfico que tematiza la ciudad, es decir, el conocimiento científico que permite pensar el espacio urbano. Para eso, la Teoría Histórico-Cultural (THC), formulada por Lev Semionovich Vigotski, se convirtió en una importante base teórica y metodológica para el desarrollo de esta investigación que tuvo como **objetivo general** comprender la mediación didáctica como fundamento para la enseñanza de contenidos sobre la ciudad desde una perspectiva geográfica de los fenómenos urbanos. Ya los objetivos específicos fueron: 1) Relacionar los conceptos de mediación didáctica y de lugar a los fundamentos de la THC como base teórica para la enseñanza de la centralidad urbana de Goiânia de la Región del 44; 2) Considerar la Región del 44 como una posibilidad de hacer un abordaje geográfico sobre las dimensiones de la centralidad de Goiânia en la enseñanza de la Geografía; 3) Desarrollar, desde la THC, una propuesta didáctica sobre Goiânia en el contexto de la Región de 44, articulando lo conocimiento geográfico con las prácticas cotidianas para un aprendizaje significativo. Así, la Región de 44 fue elegida, por ser una centralidad urbana de Goiânia, como una importante referencia para enseñar Geografía. Para eso, fueron adoptados tres procedimientos metodológicos: 1) Revisión Bibliográfica – para una analice más profunda sobre el concepto de mediación didáctica en la perspectiva de THC e en el concepto geográfico *lugar* con lo objetivo de hacer una articulación entre los conocimientos cotidianos de los alumnos (prácticas espaciales) sobre la Región de 44 con los conocimientos científicos (contenidos escolares); 2) Entrevista Semiestructurada – con el fin de entender mejor como las dúas profesoras de dúas escuelas próximas de la Región de 44 comprenden la función mediadora del profesor e de qué manera trabajan la ciudad, en específico los elementos que constituyen la Región de 44; 3) Grupo de Discusión – con el fin de propiciar condiciones para que las dúas profesoras participantes de la investigación desarrollasen una propuesta didáctica sobre la Región de 44 con enfoque a la centralidad urbana. **Los resultados obtenidos** apuntan que, a pesar de lo que presentaron las profesoras sobre la mediación didáctica, más relacionada con la exposición/transmisión del conocimiento, que para la THC debe estar relacionada con una sistematización sólida, ambas presentaron elementos importantes que posibilitan la enseñanza de la Geografía ser más significativa, como, por ejemplo, la capacidad de relacionar la realidad vivida por los alumnos en la Región de 44 con los contenidos relacionados en la ciudad. Después de esta etapa, fue desarrollada por la pesquisidora otra posibilidad para trabajar la Región de 44 en la enseñanza, pautada, de esta vez, por la THC. Mientras las profesoras se volvieron para los problemas existentes en el espacio urbano de Goiânia, la propuesta didáctica desarrollada en esta etapa fue direccionada para problematizar, primeramente, la producción de este espacio, juntamente con sus agentes productores con el fin de profundar en los problemas existentes. De todo lo desarrollado en esta investigación, **se puede decir que el concepto de mediación didáctica se convirtió en un elemento importante**, tanto en la conducción metodológica de la investigación, como en la participación de las profesoras de la investigación a la hora de reflexionar y planificar sobre la enseñanza sobre lo espacio urbano de Goiânia a través de la Región de 44.

**Palabras-chave:** Mediación Didáctica; Enseñanza de la Geografía; Región de 44.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGLUG - Aglomerado Urbano de Goiânia.

AER44 – Associação Empresarial da Região da 44

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral

CEPI-SB – Centro de Ensino em Período Integral Santa Bernadete

DC-GO – Documento Curricular para Goiás

EEMAN – Escola Estadual Major Alberto Nóbrega

GeoEscola – Ciência Geográfica na Escola

LEPEG – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica

NUPEC – Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade

PPGeo – Programa de Pós-Graduação em Geografia

RMG – Região Metropolitana de Goiânia

REE – Rede Estadual de Ensino

SEDUC/GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

THC – Teoria Histórico-Cultural

UFG – Universidade Federal de Goiás

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 01 – Sistema Conceitual da Pesquisa .....                                                 | 19 |
| Figura 02 – Tirinha utilizada durante a entrevista com a professora <i>Lana</i> .....            | 29 |
| Figura 03 – Percurso didático apresentado por Cavalcanti (2014) .....                            | 35 |
| Figura 04 – Cartaz incentivando investimentos no setor imobiliário na nova capital de Goiás..... | 39 |
| Figura 05 – Mapa de localização da Região Metropolitana de Goiânia (RMG) .....                   | 42 |
| Figura 06 – Localização da Região da 44 e das duas escolas selecionadas para a pesquisa ....     | 43 |
| Figura 07 – Terminal Rodoviário de Goiânia atualmente .....                                      | 44 |
| Figura 08 – Feira Hippie atualmente .....                                                        | 45 |
| Figura 09 – Shopping Estação Goiânia atualmente .....                                            | 46 |
| Figura 10 – Ambulantes e lojas na Região da 44 .....                                             | 47 |
| Figura 11 – Espaços pertencentes ao CEPI-SB .....                                                | 51 |
| Figura 12 – Aula de Geografia ministrada pela professora Lana .....                              | 52 |
| Figura 13 – Espaços pertencentes a EEMAN .....                                                   | 54 |
| Figura 14 – Aula de Geografia ministrada pela professora Alice .....                             | 55 |
| Figura 15 – Tirinhas utilizadas na entrevista com as professoras .....                           | 56 |
| Figura 16 – Percurso metodológico empregado no Grupo de Discussão .....                          | 63 |
| Figura 17 – Tirinha utilizada na etapa de problematização do Grupo de Discussão .....            | 65 |
| Figura 18 – Mapa de conteúdo construído pela professora Alice .....                              | 68 |
| Figura 19 – Mapa de conteúdo construído pela professora Lana .....                               | 69 |
| Figura 20 – Mapa de conteúdo construído em conjunto pelas duas professoras .....                 | 71 |
| Figura 21 – Cidades selecionadas para a proposta didática .....                                  | 77 |
| Figura 22 – Cidades selecionadas para a proposta didática .....                                  | 77 |
| Figura 23 – Charges selecionadas para a proposta didática .....                                  | 78 |
| Figura 24 – Reportagens selecionadas para a proposta didática .....                              | 79 |
| Figura 25 – Reportagens selecionadas para a proposta didática .....                              | 80 |

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 26 – Imagens da Região da 4 4 empregadas na proposta didática .....              | 81 |
| Figura 27 – Mapa de conteúdo relacionado a proposta didática sobre a Região da 44 ..... | 92 |
| Figura 28 – Cidades selecionadas para a proposta didática sobre a Região da 44 .....    | 93 |
| Figura 29 – Reportagem selecionada para a proposta didática sobre a Região da 44 .....  | 94 |
| Figura 30 – Cidades selecionadas para a proposta didática sobre a Região da 44 .....    | 95 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 01 – Habilidades selecionadas pelas professoras participantes da pesquisa .....  | 67 |
| Quadro 02 – Objetivos da proposta didática desenvolvida pelas professoras .....         | 71 |
| Quadro 03 – Objetivos da proposta didática após sua reformulação .....                  | 73 |
| Quadro 04 – Proposta didática sobre a Região da 44 desenvolvida pelas professoras ..... | 83 |
| Quadro 05 – Proposta didática acerca da Região da 44 .....                              | 96 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                     | <b>15</b>  |
| <b>1. A ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS COTIDIANOS E OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ENSINAR A CIDADE .....</b>             | <b>22</b>  |
| 1.1 O processo de ensino e aprendizagem sob a teoria histórico-cultural: uma breve discussão sobre o conceito de mediação didática .....                    | 23         |
| 1.2 O lugar como referência para o ensino de cidade: fundamentos teórico-metodológicos.....                                                                 | 27         |
| 1.3 Goiânia como expressão da relação local-global: a centralidade da Região da 44 enquanto possibilidade para pensar geograficamente o espaço urbano ..... | 37         |
| <b>2. PERCURSOS DE UMA GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: A FUNÇÃO DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOS SUJEITOS ESCOLARES .....</b>                  | <b>49</b>  |
| 2.1 As escolas e as práticas espaciais dos sujeitos participantes da pesquisa no contexto da Região da 44 .....                                             | 50         |
| 2.1.1 O CEPI-SB e as aulas de Geografia ministradas pela professora Lana .....                                                                              | 50         |
| 2.1.2 A EEMAN e as aulas de Geografia ministradas pela professora Alice .....                                                                               | 53         |
| 2.1.3 A função mediadora do professor de acordo com as professoras participantes da pesquisa.....                                                           | 56         |
| 2.2 O desenvolvimento de uma proposta didática em conjunto com as professoras do CEPI-SB e da EEMAN .....                                                   | 62         |
| 2.2.1 A etapa de problematização .....                                                                                                                      | 64         |
| 2.2.2 A etapa de sistematização .....                                                                                                                       | 75         |
| 2.2.3 A etapa de sintetização .....                                                                                                                         | 84         |
| <b>3. PENSANDO GEOGRAFICAMENTE A REGIÃO DA 44: POR UMA DIDÁTICA QUE POSSIBILITE A ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS .....</b>     | <b>87</b>  |
| 3.1 A importância da mediação que exerce o professor no processo de ressignificação da Geografia Escolar .....                                              | 88         |
| 3.2 Uma proposta para ensinar a cidade de Goiânia a partir do lugar e da centralidade da Região da 44 .....                                                 | 91         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                           | <b>99</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                    | <b>102</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                      | <b>107</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                         | <b>123</b> |

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates sobre a Geografia escolar têm ganhado grande destaque no cenário educacional, principalmente diante da necessidade de uma melhor compreensão a respeito de como a sua prática tem sido estabelecida em sala de aula. Essa necessidade tem se constituído, em grande parte, a partir da permanência de alguns hábitos vinculados a um viés mais tradicional da Geografia (SOUZA; CASTELLAR, 2018) e de determinadas concepções pedagógicas no ensino, o que tem ofuscado a potencialidade do conhecimento geográfico em proporcionar aos sujeitos a capacidade de pensar a realidade na qual estão inseridos (CAVALCANTI, 2012).

Tal fato tem mobilizado inúmeros pesquisadores, como Cavalcanti (2005; 2014; 2019), Callai (2001; 2011), Straforini (2004, 2018), Paula (2013), Melo (2017), Castellar (2018), dentre outros, a desenvolverem reflexões e propostas para conceder ao ensino de Geografia uma perspectiva mais crítica que ultrapasse, inclusive, a dimensão curricular. Dentre o que foi desenvolvido até então, se destaca a proposta de articular a realidade vivida pelos jovens escolares com os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula, relacionando o conhecimento cotidiano com o conhecimento científico.

O principal objetivo dessa articulação, no entanto, não é apenas mencionar/representar a realidade no ambiente escolar, como bem evidencia Straforini (2004), mas utilizar a realidade como referência e, ao mesmo tempo, como finalidade para problematizar as contradições da sociedade. Para isso, é fundamental que o professor se coloque entre os alunos e os conteúdos que irá trabalhar, mediando a construção do conhecimento. É aí que o ensino de Geografia, ao ganhar um aspecto “[...] essencialmente social, tendo a ver com as coisas concretas da vida [...], permite e encaminha uma aprendizagem que faz parte da própria vida” (CALLAI, 2001, p.137), tornando-a mais significativa.

Nessa perspectiva, a partir da relevância de todas essas discussões, elencou-se como locus de reflexão da pesquisa aqui apresentada a potencialidade dessa articulação para ensinar a cidade, já que nela “[...] as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência com seus amigos e familiares, em outros lugares de convivência, na escola, no trabalho, no lazer” (CAVALCANTI, 2014, p.32), e nela as contradições da sociedade são expressadas (CARLOS, 2007).

Esses dois aspectos ganham ainda mais notoriedade quando, durante a minha atuação como professora na Escola Estadual Major Alberto Nóbrega, localizada no setor Norte Ferroviário, em Goiânia-GO, pude perceber o quanto é comum os estudantes recorrerem,

durante as aulas, às suas próprias experiências, principalmente àquelas relacionadas a um centro de comércio popular que se localiza próximo à escola, denominado de Região da 44, para melhor compreender os conteúdos. Esse fato demonstra que o ambiente escolar se torna um lugar de ampla diversidade, “[...] um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e de saberes cotidianos” (CAVALCANTI, 2012, p.87), e o quanto a articulação destes saberes é fundamental para a solidificação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, com o intuito de refletir a função que exerce o professor nesse processo, busco, com esta pesquisa, **compreender a mediação didática, pautada especificamente pela Teoria Histórico Cultural (THC), como fundamento para ensinar os conteúdos sobre a cidade numa perspectiva geográfica dos fenômenos urbanos.** Para desenvolver essa investigação, optei por fundamentá-la na teoria histórico cultural, especificamente no conceito de mediação didática. Já como recorte espacial, a Região da 44 se tornou uma importante referência pois, além de se inserir na realidade dos alunos e dos professores, tem se constituído, na última década, como uma importante centralidade de Goiânia (GARBELIM; MARQUES; SOUZA JÚNIOR, 2020).

O interesse por desenvolver uma pesquisa que pudesse refletir a função exercida pelo professor no processo de ensino e aprendizagem em Geografia se deu, além da minha atuação profissional, pela minha participação no projeto Ciência Geográfica na Escola (GeoEscola)<sup>1</sup>, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), o qual me proporcionou a oportunidade de trabalhar com os meus alunos do 9º ano do ensino fundamental as centralidades do espaço urbano, partindo da Região da 44 e, conseqüentemente, repensar a minha própria prática docente.

Um outro aspecto que também corroborou para o desenvolvimento desta investigação foi a minha participação no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC)<sup>2</sup>, também vinculado ao LEPEG. As discussões estabelecidas no NUPEC se tornaram fundamentais para o embasamento teórico desta pesquisa e, juntamente com o GeoEscola e as instruções do meu orientador, contribuíram, de modo significativo, para um melhor delineamento das questões direcionadoras, dos objetivos e também da metodologia da pesquisa.

Ao longo dos últimos dois anos, o escopo de investigação passou por muitas transformações, o que me proporcionou aprendizados significativos. O que hoje apresento por

---

<sup>1</sup> Coordenado pela prof.<sup>a</sup> Lana de Souza Cavalcanti e pelo prof. Vanilton Camilo de Souza, o projeto GeoEscola foi desenvolvido entre os anos de 2019 e 2022 e se deu a partir de projetos de intervenção e de materiais didáticos sobre a realidade local em escolas de nível básica, em pesquisa colaborativa envolvendo universidade e escola.

<sup>2</sup> O grupo NUPEC é vinculado ao LEPEG que, por sua vez, é vinculado ao Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás.

meio deste trabalho fora construído e reconstruído inúmeras vezes, sendo uma demonstração de que o desenvolvimento de uma pesquisa, assim como o próprio processo de ensino e aprendizagem, não é linear e muito menos estático.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo), por exemplo, estava determinada em dar continuidade ao trabalho desenvolvido no projeto GeoEscola. O meu objetivo inicial era desenvolver e aplicar um percurso didático para o 9º ano do ensino fundamental, relacionando a centralidade da Região da 44 com a vivência dos meus alunos nessa localidade para, assim, proporcionar a eles uma melhor compreensão sobre as dinâmicas do espaço urbano, bem como os problemas que daí são provenientes.

A partir dessas reflexões, algumas questões foram sendo elaboradas com o intuito de sistematizar e direcionar o foco da pesquisa para a função mediadora do professor, principalmente em uma perspectiva de um ensino que tenha, como ponto de partida, o conhecimento dos alunos. Nesse sentido, como a mediação didática pode contribuir para que os saberes cotidianos dos alunos, adquiridos através de suas práticas espaciais, sejam articulados com o conhecimento geográfico com vistas ao ensino de cidade? Como a Região da 44, enquanto uma centralidade urbana de Goiânia, e o conceito geográfico *lugar* podem contribuir para que o professor consiga realizar essa mediação? Quais encaminhamentos didáticos são necessários para tal?

Para responder a essas questões, foram formulados três objetivos específicos: **1) Relacionar os conceitos de mediação didática e de lugar aos fundamentos da THC como base teórica para ensinar sobre a centralidade urbana de Goiânia a partir da região da 44; 2) Considerar a Região da 44 como possibilidade de abordar geograficamente dimensões da centralidade de Goiânia nas aulas de Geografia; 3) Desenvolver, a partir da teoria histórico-cultural, uma proposta didática sobre Goiânia no contexto da Região da 44, articulando conhecimento geográfico e práticas cotidianas para aprendizagens significativas.** A partir do delineamento das questões direcionadoras e dos objetivos da pesquisa, ou seja, o que fazer, o momento mais importante de todo esse percurso de estruturação da investigação se deu no delineamento de sua metodologia, ou seja, no como fazer.

Como pode ser observado, a ideia de desenvolver uma proposta didática a partir da centralidade da Região da 44 – agora em conjunto com outros professores – foi mantida, o que evidenciou a necessidade de adotar alguns critérios e determinados procedimentos metodológicos para elaborá-las. Em relação aos critérios, o principal se deu na escolha de duas escolas públicas, vinculadas à Rede Estadual de Ensino (REE) de Goiás, localizadas nas

proximidades da Região da 44 na cidade de Goiânia. Dentre as possibilidades, foram selecionadas as seguintes unidades escolares: Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Santa Bernadete e a Escola Estadual Major Alberto Nóbrega.

Por serem estas escolas demasiadamente próximas à Região da 44, muitos alunos, com seus pais, inclusive, trabalham na localidade, principalmente aos finais de semana. Isso reforça ainda mais a importância de se desenvolver, pela Geografia, uma proposta didática que propicie condições para que estes alunos que trabalham, ou que apenas frequentam a Região da 44 como uma opção de lazer, a pensem como uma centralidade urbana e entendam como a mesma é produzida e, consequentemente, os problemas que daí podem se originar.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, pelo menos quatro se tornaram essenciais para o desenvolvimento dessa investigação, todos fundamentados em uma abordagem qualitativa. A escolha por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa se deu por esta trabalhar “[...] com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.14), o que a encaixa perfeitamente com os objetivos desta investigação.

A partir dessa abordagem qualitativa, elementos da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007) e da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) também embasaram a investigação com o intuito de permitir um maior aprofundamento sobre as realidades das escolas e dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a elaboração das propostas didáticas. Nesse sentido, enquanto a pesquisa participante proporciona a identificação totalizante entre sujeito e objeto, teoria e prática, estabelecendo a interação entre diferentes conhecimentos para compreender a realidade social em que se investiga (BRANDÃO; BORGES, 2007), a pesquisa colaborativa está voltada para a interação entre o pesquisador e os professores da educação básica, a fim de desenvolver “atividades de coprodução de conhecimento e de formação, onde os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p.25).

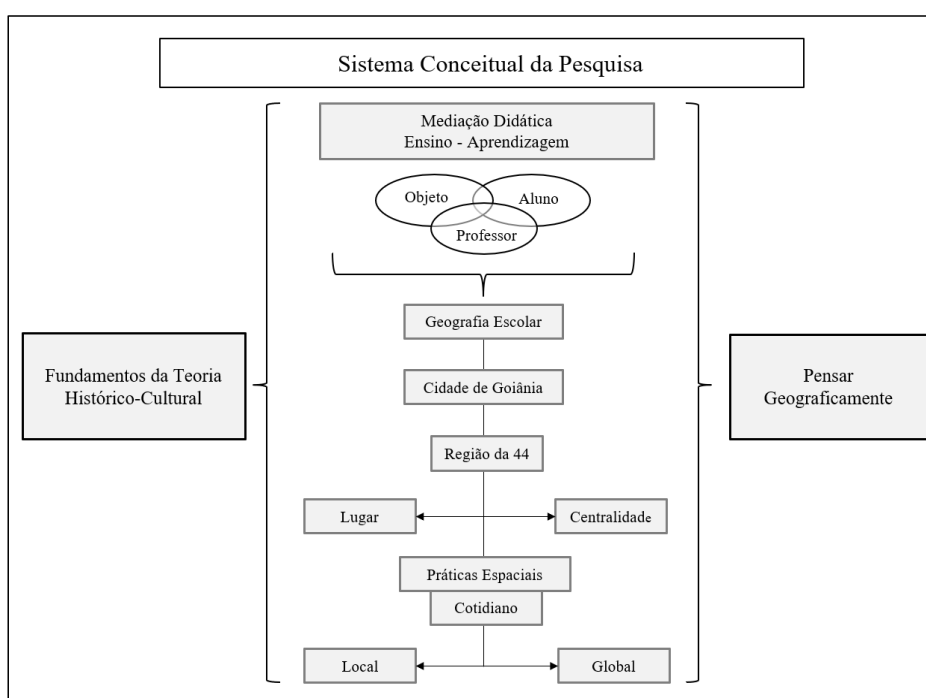
Considerando o objeto desta pesquisa e a sua natureza metodológica, vale destacar que a mesma foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>3</sup> da Universidade Federal de Goiás (UFG) em fevereiro de 2022 e, a partir daí, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

---

<sup>3</sup> Parecer nº 5.237.047.

**a) Revisão Bibliográfica:** este procedimento se tornou essencial, tanto para a estruturação da pesquisa como para o seu desenvolvimento, porque permitiu uma fundamentação teórica consistente. Foram revisados artigos, periódicos, teses, dissertações e livros que tratam a respeito dos seguintes temas: Geografia Escolar; mediação e mediação didática na perspectiva da teoria histórico-cultural; cidade; lugar, centralidade urbana, práticas espaciais e cotidiano. Foi a partir da revisão bibliográfica, por exemplo, que o mapa conceitual da pesquisa pôde ser elaborado, possibilitando um melhor entendimento de como estes conceitos estão relacionados.

**Figura 01** – Sistema Conceitual da Pesquisa



Organização: Brito (2023)

**b) Observação Participante:** as observações nas escolas selecionadas também se tornaram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa como um todo, porque permite um envolvimento do pesquisador na situação estudada e o desenvolvimento de um diálogo mais próximo com os sujeitos participantes da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Após a aprovação desta pesquisa pelo CEP-UFG, e os aceites das direções das duas escolas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), as observações foram realizadas entre os meses de abril e setembro de 2022. Ao todo, foram observadas 49 aulas ministradas por duas

professoras de Geografia<sup>4</sup>, sendo observadas 29 aulas em uma turma de 8º ano no CEPI Santa Bernadete e 20 aulas em uma turma de 7º ano na E.E Major Alberto Nóbrega.

**c) Entrevista Semiestruturada:** no mesmo período em que as observações nas escolas foram realizadas, as duas professoras mencionadas acima foram entrevistadas. Essas entrevistas, no entanto, não estiveram estruturadas em uma lógica pergunta-resposta, mas em uma interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, na qual possibilita uma melhor compreensão sobre os valores, significados e opiniões de uma realidade que se quer conhecer (GIL, 1999), correlacionando perguntas abertas e fechadas, previamente definidas em um roteiro que permite maior liberdade do entrevistado e suas respostas. Com as professoras, as entrevistas foram realizadas de forma virtual, através da plataforma *Google Meet*. O principal tema abordado se relacionou com a prática das professoras, por exemplo, como elas entendem o ensino de Geografia, como trabalham os conteúdos com seus alunos, se relacionam estes conteúdos com as vivências desses alunos, e como entendem a Região da 44 e se trabalham seus aspectos em suas aulas.

**d) Grupos de Discussão:** também desenvolvido entre os meses de abril e setembro de 2022, este procedimento tornou-se elementar para o desenvolvimento da proposta didática, visto que o mesmo “documenta experiências coletivas e características sociais de determinados grupos [...] se constituindo como uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2006, p.246). Foram realizados, ao todo, seis encontros com as duas professoras. Cada um destes encontros possuiu um objetivo específico e a minha função em todos eles foi de mediar a construção da proposta didática relacionada à centralidade da Região da 44, conduzindo o grupo para que os objetivos pudessem ser alcançados. Dentre todos os aspectos que constituíram esse grupo de discussão, destaco as discussões estabelecidas em relação ao ensino de Geografia (seus objetivos, os problemas que ainda se mantêm, etc.) e o debates em torno do desenvolvimento da proposta (definição de objetivos, elaboração da habilidade com base no DC-GO e do mapa de conteúdo – como a Região da 44 poderia ser abordada em sala de aula em uma perspectiva geográfica).

Nesse sentido, com o intuito de melhor apresentar os resultados obtidos, esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, estabeleço uma discussão a respeito dos principais conceitos que fundamentaram a investigação. Assim, inicio o capítulo discutindo o

---

<sup>4</sup> Para a seleção das professoras, foi adotado o seguinte critério: atuar nos anos finais do ensino fundamental. As duas professoras selecionadas receberam, neste trabalho, os nomes fictícios de *Lana* e *Alice*, a fim de que estas professoras com os referidos nomes, pudessem ser homenageadas, uma vez que se tornaram fundamentais na minha trajetória.

conceito de mediação na teoria histórico-cultural e sua relevância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, apresento, ainda, como o conceito geográfico *lugar* pode ser uma referência para se ensinar a cidade pela Geografia, principalmente com a articulação, proporcionada pela mediação didática, entre o conhecimento cotidiano que possuem os alunos através de suas práticas espaciais e o conhecimento científico (geográfico) sobre o espaço urbano, e o finalizo apresentando a Região da 44 enquanto uma centralidade urbana de Goiânia e como a capital goiana pode ser entendida como uma expressão da relação local-global.

No segundo capítulo, apresento, de forma detalhada, toda a etapa da pesquisa desenvolvida no CEPI Santa Bernadete e na E.E Major Alberto Nóbrega, isto é, a observação de suas infraestruturas e das aulas de Geografia ministradas pelas duas professoras participantes, as percepções e práticas dos alunos e das professoras na e sobre a Região da 44, o desenvolvimento do grupo de discussão com a elaboração da proposta didática. Assim, evidencio como se deu as etapas dessa elaboração, dividindo-as em *problematização*, *sistematização* e *sintetização*, seguindo a contribuições de Cavalcanti (2014).

No terceiro capítulo, discuto, a partir dos fundamentos teóricos e dos resultados obtidos com a etapa da pesquisa nas duas escolas, sobre a importância da mediação didática na de ressignificação da Geografia Escolar, no qual a articulação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos se torna o centro do processo de ensino e aprendizagem. Essa mediação, é importante destacar desde já, assumiu, nesta investigação, duas dimensões específicas: a primeira, exercida pelas professoras e pensada para a aprendizagem dos alunos na proposta didática desenvolvida por elas (ensino), e a segunda, pensada e desenvolvida por mim (pesquisa).

Para melhor exemplificar esta última, apresento, ainda no terceiro capítulo, uma proposta didática de autoria própria demonstrando uma outra possibilidade, relacionando as duas dimensões de mediação, de se abordar a centralidade da Região da 44 no ensino de Geografia, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre as dimensões do ensinar e do pesquisar.

Por fim, a título de considerações finais, faço uma síntese de tudo o que foi desenvolvido durante a investigação, reforçando o quão relevante é ensinar uma Geografia que busque se conectar com aquilo que é vivido pelos alunos, e o quanto esta pesquisa contribuiu para a minha formação enquanto professora da educação básica.

## CAPÍTULO I

### A ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ENSINAR A CIDADE

As discussões neste capítulo têm como foco apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que estruturam esta pesquisa. Tais fundamentos, portanto, estão diretamente relacionados com um aspecto que tem potencialidade para ressignificar o ensino de Geografia, dando-lhe, inclusive, uma perspectiva mais crítica. Trata-se da articulação entre os conhecimentos cotidianos, aqueles nos quais os alunos (e também os professores) adquirem a partir de suas práticas espaciais, e os científicos, neste caso os conteúdos geográficos. Para que se entenda como essa articulação pode ser concretizada no ambiente escolar, é necessário entender, primeiro, os elementos que a constituem e como estes se relacionam entre si.

Os primeiros fundamentos a serem abordados nesta seção são os conceitos de mediação pautado na teoria histórico-cultural (THC), a qual possui Lev Semionovich Vigotski<sup>5</sup> (1896-1934) como principal expoente, e mediação didática, também vinculada à THC, mas desenvolvidos por teóricos da educação, com destaque para Libâneo (1994) e D'Ávila (2008). Para proporcionar um entendimento sobre a importância destes dois conceitos, destino a primeira seção do capítulo para uma breve discussão a respeito de como se dá o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

Em sequência, direciono o foco da discussão para os elementos que estruturam o ensino de cidade no âmbito da Geografia escolar. Nessa discussão, destaco a potencialidade que possui o conceito geográfico *lugar*, enquanto referência, para a articulação, através da mediação didática, entre os conhecimentos cotidianos dos alunos, adquiridos através de suas práticas espaciais desenvolvidas no cotidiano, e os conteúdos geográficos relacionados ao espaço urbano. Os trabalhos de Lacoste (1988), Santos (1979), Sposito (1988), Moraes (1990), Lefebvre (1991; 2000; 2001), Cavalcanti (2005; 2014; 2019), Carlos (1996; 2007), Pinheiro (2020), entre outros, foram referências fundamentais.

Por fim, apresento uma discussão sobre a produção do espaço urbano de Goiânia, **bem** como este pode ser entendido na relação local-global, e de que modo a Região da 44 se constitui como uma de suas centralidades. Para isso, tomei como referência os trabalhos de Oliveira

---

<sup>5</sup> Nascido na cidade de Orsha, na Bielorrússia, Vigotski se tornou uma das principais referências da psicologia soviética.

(2002), Paula (2003;2013), Bernardes; Borges; Teixeira (2017), Chaul (2018), Abreu (2019), Sposito (2021), entre outros.

### **1.1 O processo de ensino e aprendizagem sob a THC: uma discussão sobre o conceito de mediação**

Discorrer sobre como se constitui o processo de ensino e aprendizagem é sempre uma tarefa difícil, muito pela própria complexidade da cognição humana. No decorrer dos séculos, especialmente nos últimos três, muitos foram os estudiosos que se aventuraram, direta ou indiretamente, por este caminho, visto que o ensinar e o aprender estão diretamente relacionados com o desenvolvimento psicológico do ser humano e, conseqüentemente, com a constituição das sociedades (LIBÂNEO, 1990). Na base das concepções pedagógicas desenvolvidas até então, estão diversas teorias psicológicas, das quais destaco a teoria histórico-cultural.

Fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, a THC foi elaborada por Vigotski entre as décadas de 1920 e 1930, tendo, como um dos seus principais aspectos, a consideração do caráter histórico-socio-cultural da mente humana. Em termos gerais, isso significa que os seres humanos se desenvolvem, psicológica, social e cognitivamente, a partir das relações sociais estabelecidas em seus contextos que remetem, conseqüentemente, ao que foi produzido ao longo da história, sendo este processo diretamente influenciado pelo modo de produção das sociedades (VIGOTSKI, 2009).

Nesse sentido, a consciência humana, ou os processos psicológicos superiores, que, segundo Cavalcanti (2005, p.187), é constituída “[...] pela percepção, pela memória e pelo pensamento”, e se desenvolve a partir do contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Essa consciência é construída por uma lógica dialética (SAVIANI, 2016) entre este contexto e o indivíduo, partindo do empírico, passando pelo abstrato e chegando ao concreto (Ibidem, p.79). Para que se compreenda essa questão, o empírico no qual o autor se refere representa a realidade vivenciada pelo indivíduo, com suas relações sociais, que também são espaciais. O abstrato é o processo de internalização (abstração) que, a partir do confronto com essa realidade, dá início à construção do pensamento sobre a mesma. O concreto, por sua vez, é o resultado dessa abstração, ou seja, do pensamento, sobre o empírico, que é a realidade.

Esse processo de internalização/abstração, no entanto, não ocorre de forma “automática”. Como os seres humanos são seres histórico-socio-culturais, a construção de suas consciências também ocorre por essa perspectiva, ou seja, para que um ser humano internalize a realidade na qual está inserido e desenvolva seu pensamento sobre ela, é necessário que um

outro ser humano, ou, ainda, determinados signos construídos histórico e socialmente, propicie essa construção, o que evidencia que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, primeiro, no âmbito social, que é também *intersíquico*, para, posteriormente, se dar no âmbito individual, ou seja, no intrapsíquico (VIGOTSKI, 2009). É nesse momento que o conceito de mediação ganha destaque.

Muitos autores que se debruçam sobre a teoria histórico-cultural têm dado ênfase para a importância que a mediação exerce no processo de desenvolvimento do ser humano. Essa mediação, que possui um caráter simbólico (construída histórico e socialmente), é constituída, principalmente, por signos, ou seja, por linguagens, tendo a palavra como a representante principal (PINO, 2005). A relevância que possui a palavra no processo de mediação entre o sujeito e o objeto (realidade) se dá por esta propiciar ao sujeito a capacidade de construir e reconstruir significados, ou seja, de generalizar e formar conceitos sobre a realidade. Segundo o próprio Vigotski (2009, p.398), “[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento”.

Isso demonstra que o ser humano compreende a realidade não da forma na qual ela é, mas como uma abstração, na qual ele vai construindo significados. Esse processo de abstração, portanto, é cíclico, e conforme o indivíduo vai atuando na sua realidade, ou seja, no seu contexto social, um outro processo de abstração se inicia e assim por diante. O confronto entre o indivíduo e o seu contexto social é mediado simbolicamente pelos signos que, além da palavra que dá significado, podem ser identificados em outras linguagens, como os [...] “números, as obras de arte, os diagramas, as imagens e em outros meios de visualização” (PIRES, 2022, p.45).

Ao mesmo tempo em que o indivíduo se desenvolve psicologicamente e constrói o seu pensamento sobre a realidade a partir da mediação dos signos, diversos conceitos são formados. A formação de conceitos é, para a teoria histórico-cultural, um dos principais aspectos do desenvolvimento do pensamento humano, tornando-se

um meio específico e original de pensamento, cujo fator imediato que o determina é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio para subordinar ao seu poder as suas próprias operações psicológicas e orientar a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOTSKI, 2009, p.168).

Esse processo de formação de conceitos pode ser dividido em duas etapas específicas, mas que se inter-relacionam entre si, e são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento do

processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar: conceitos cotidianos e conceitos científicos. Enquanto o primeiro termo – conceitos cotidianos – remete às experiências vividas, isto é, o conhecimento adquirido através de situações concretas (OLIVEIRA, 2022), o segundo termo – conceitos científicos – remete à sistematização desse conhecimento por meio do pensamento teórico, que se inicia a partir dos conceitos cotidianos. Essa fase do processo de constituição do pensamento humano é denominado de generalização (CAVALCANTI, 2022), e inicia-se a partir da abstração, como já dito anteriormente.

Isso significa que, se a formação de/por conceitos científicos for o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor auxilie os alunos a construírem tais conceitos por intermédio dos signos. Entretanto, como o meu objetivo nesse momento não é fazer uma caracterização geral da THC, me atentarei ao modo pelo qual o professor se apropria da sua função mediadora, pois, para que os alunos desenvolvam o seu pensamento por intermédio de conceitos, é necessário, primeiro, que o professor, durante a sua formação (inicial ou continuada) ou a partir de sua própria prática, pense de forma teórico-conceitual para, assim, propiciar aos seus alunos essa mesma capacidade, de acordo com seus estados cognitivos.

propiciar aos seus alunos essa mesma capacidade, de acordo com seus estados cognitivos.

Apesar do caminho que o professor percorre em sua formação, inicial e/ou continuada, ou até mesmo em sua prática docente, seja semelhante ao caminho percorrido pelos alunos no ambiente escolar, há algumas diferenças pontuais. No âmbito da Geografia, por exemplo, o professor precisa estabelecer relações diretas entre os conceitos próprios desta ciência, se aprofundar em seu objeto de estudo e o dominar. Para os alunos isso não é necessário porque eles não serão pequenos geógrafos. Os alunos têm que pensar as espacialidades por meio dos conteúdos da Geografia escolar. Embora a THC não contemple a construção do saber docente (OLIVEIRA, 2022), muitos autores têm realizado inter-relações entre ambas e conseguido, ainda, demonstrar a potencialidade dos estudos de Vigotski para entender o desenvolvimento do pensamento próprio do professor e, conseqüentemente, da sua função mediadora (SOUZA, 1999).

Nesse sentido, quando o professor, frente ao ato de ensinar, entende a necessidade de não transmitir diretamente o conhecimento, precisa, então, mobilizar todo o seu conhecimento que, por sua vez, é constituído pelos conhecimentos específicos da ciência na qual leciona, como a Geografia, por exemplo, e os conhecimentos pedagógicos. Essa mobilização exige do professor “um momento de organizar, de planejar a atividade e de prever formas de direcioná-la” (CAVALCANTI, 2022, p.24), a fim de que os alunos aprendam no sentido de construir o

conhecimento (formação de/por conceitos científicos) e não apenas reproduzi-lo. É aí que se inicia a mediação didática.

Ao organizar e planejar as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, o professor, ancorado na teoria histórico-cultural, necessita considerar o que os estudantes já sabem sobre elas. No caso da Geografia, um exemplo clássico é o ensino de cidade, no qual será abordado no próximo subtópico. Os sujeitos, que neste caso são os alunos, ao estabelecerem relações entre si, com os outros e com os lugares nos quais vivem, que concretizam suas práticas espaciais, vão construindo conhecimentos “cotidianos” a respeito do espaço urbano (CAVALCANTI, 2012). No entanto, tais conhecimentos ainda não são científicos, melhor, geográficos, e dependem da atuação do professor para se desenvolverem. A linguagem, portanto, é a ferramenta principal que vai proporcionar esse desenvolvimento.

Para que se entenda melhor essa questão, os alunos, em sua condição de sujeitos, vivenciam diversas situações, das quais a Geografia se ocupa em analisar. Para exemplificar, destaco as inundações que ocorrem no espaço urbano. Supondo que alguns alunos de uma determinada escola vivenciam diretamente esse problema e, por este motivo, entendem que se chover com mais intensidade suas casas serão alagadas e poderão ter diversos prejuízos. Com isso, vão construindo seus conhecimentos a partir de uma situação concreta, que são os conceitos cotidianos.

Por outro lado, em uma determinada ocasião, estes alunos começaram a estudar, durante as aulas de Geografia, o espaço urbano. Nesse contexto, o professor decidiu abordar os problemas urbanos que mais afetam as cidades e, entre estes, estavam as inundações. Após algumas aulas, foi trabalhado com os alunos que a causa deste problema está relacionada a muitos fatores, e que a intensa precipitação – como os alunos que vivenciaram essa situação pensavam – não era o único. As construções próximas aos leitos dos rios (fator antrópico) e a dinâmica climática da cidade, bem como o relevo e o solo (fator físico-natural) estão completamente relacionados. No exemplo apresentado, a formação de/por conceitos científicos se dá na capacidade dos alunos em sistematizar conceitos específicos (CAVALCANTI, 2022), como cidade (expansão urbana), clima, relevo, etc.

A mediação didática, ou seja, o confronto entre o conhecimento pré-existente (conceitos cotidianos) e o conhecimento geográfico (conceitos científicos), permite que os alunos, ainda de acordo com a autora mencionada, não precisem recorrer a exemplos empíricos para entenderem os problemas urbanos, visto que eles têm “a linguagem sistematizada que expressa a realidade complexa, a dinâmica das cidades em sociedades capitalistas modernas e globalizadas” (Ibidem, p.21).

Nesse sentido, entende-se, neste trabalho, que a função mediadora do professor, na teoria histórico-cultural, está atrelada, principalmente, ao sentido que o professor estabelece para o seu trabalho e para a Geografia. Mediar a construção do conhecimento, apesar de ser uma tarefa complexa, é, sobretudo, muito importante, não apenas para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento psicológico dos alunos e para suas atuações para além do ambiente escolar.

## **1.2 O lugar como referência para o ensino de cidade: fundamentos teórico-metodológicos**

Não há dúvida de que o conhecimento geográfico é um instrumento fundamental para que se possa compreender o mundo e suas distintas realidades. Prova disso é a Geografia ter se constituído, desde a Antiguidade, como uma renomada área do conhecimento. Povos de todas as partes do globo, desenvolveram, cada qual a seu modo, formas de compreender o espaços nos quais habitavam – e aqueles nos quais se pretendia conquistar – se organizar, criar e recriar significados.

Com o passar dos séculos, o conhecimento geográfico se tornou um saber especificamente estratégico, restrito ao uso militar e às mãos daqueles que monopolizavam as sociedades (LACOSTE, 1977). Foi amplamente empregado nas grandes navegações, em conjunto com o conhecimento cartográfico, travadas pelos europeus na colonização de outros continentes, como o africano e o americano, o que também o tornou um eficaz instrumento de dominação (SILVA; GONÇALVES, 2017). Apesar dessa fase *pré-científica* ser marcada “pela falta de uma sistematização e organização metodológica” (COSTA; ROCHA, 2010, p.26), a mesma tornou-se imprescindível para o desenvolvimento dessa sistematização que se iniciou no século XVIII.

Nesse sentido, após a sua institucionalização como ciência<sup>6</sup>, oficialmente no século XIX, a Geografia, por intermédio do Positivismo<sup>7</sup>, ganhou um aspecto descritivo, o que a caracterizou uma ciência voltada para “[...] o mundo dos sentidos, circunscrevendo o trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos” (MORAES, 1990, p.7). De forma sucinta, pode-se bem afirmar que as análises geográficas, de cunho positivista, realizadas especificamente a partir das academias, se particularizavam por descrever, enumerar e classificar fatos referentes ao espaço (Ibidem, p.7). O conhecimento geográfico, outrora

---

<sup>6</sup> Os principais precursores dessa institucionalização foram os alemães Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859).

<sup>7</sup> O Positivismo, desenvolvido pelo francês Auguste Comte (1798-1857), tem como uma de suas principais características a fundamentação do conhecimento científico na empiria.

desprovido de uma referência filosófica específica, assume, então, um rigor científico para as suas análises.

No entanto, essa institucionalização trouxe à Geografia novos paradigmas e profundos questionamentos por partes dos geógrafos, principalmente daqueles que não se encaixavam na referência positivista, o que os levou a se aproximarem de outras concepções filosóficas, principalmente o Marxismo, com a denúncia de que esse caráter descritivo tornava o conhecimento geográfico acrítico e distante da realidade, não sendo suficiente para proporcionar o entendimento sobre os próprios fenômenos espaciais. Isso se tornou mais evidente com as grandes transformações sociais, políticas e culturais ocorridas no século XX (MORAES, 1990).

O ensino de Geografia também foi, num primeiro momento, estruturado pelos fundamentos positivistas. A *Geografia dos professores*, como se referiu Lacoste (1988), “se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância dos raciocínios centrados no espaço” (Ibidem, p.31). Nesse sentido, o ensino, assim como o conhecimento acadêmico, também se constituiu apenas pela descrição e pela memorização dos elementos presentes no espaço, sem a preocupação de propiciar o entendimento sobre como estes estão relacionados e quais são as suas contradições.

Com o intuito de superar essas questões, outras Geografias começaram a emergir, especificamente a partir da segunda metade do século XX. Por influência do Marxismo, por exemplo, principalmente por intermédio do Materialismo Histórico e Dialético, o conhecimento geográfico, com suas categorias de análise (paisagem, lugar, território, região, etc.) ganharam um aspecto mais crítico e comprometido com as questões sociais (MORAES, 1990). Essa criticidade, portanto, direcionou os estudos geográficos para a “expansão espacial das relações capitalistas de produção, as formas espaciais e os fluxos gerados, a organização do espaço implementada por este modo de produção, enfim, a lógica do capital na apropriação e ordenação dos lugares” (Ibidem, p.45).

No Brasil, a Geografia Crítica, como foi denominado este movimento de renovação, encontrou um terreno bastante fértil. Entre as décadas de 1970 e 1980, o pensamento geográfico brasileiro passou por um processo interno de questionamento, renovação discursiva e intenso debate” (MOREIRA, 2007, p.24). Uma geração de geógrafos, como Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manuel Correia de Andrade, Ruy Moreira, Carlos Walter-Porto Gonçalves, Antônio Robert Carlos Moraes, Milton Santos, dentre outros, foram essenciais para a solidificação dessa Geografia no cenário brasileiro e, conseqüentemente, para a renovação do ensino de Geografia, suscitando o desenvolvimento de inúmeros trabalhos na década de 1990 e 2000, como os de

Vesentini (1992), Castrogiovanni (1996; 2001), Cavalcanti (1993; 1996; 2002; 2010), Callai (1993; 1996; 1998, 2001), Castellar (1996; 1999; 2003; 2006), Pontuschka (1994; 1999), etc.

O objetivo comum destes trabalhos se deu em transformar o caráter descritivo e mnemônico da Geografia escolar para um ensino que, além de crítico a respeito das contradições da sociedade, possuísse significado para os jovens escolares e que resultasse em uma aprendizagem efetividade, considerando a complexidade desse processo. Em todas essas produções, apesar da diversidade temática, um objeto de conhecimento se destacou: a cidade. Com a Geografia Crítica, as análises geográficas sobre o espaço urbano ganharam uma nova perspectiva. Se através da Geografia tradicional, pautada pelo Positivismo, as análises sobre a cidade são fundamentadas pela empiria e, conseqüentemente, pela descrição dos fenômenos urbanos, na Geografia Crítica essas análises, são pautadas pelo questionamento acerca das contradições no espaço urbano. No ensino, essa criticidade se alia às vivências dos próprios alunos com o objetivo de formar sujeitos conscientes dessas contradições.

Essa perspectiva de ensino se estabeleceu como a principal meta dos geógrafos e professores nas duas décadas seguintes (CAVALCANTI, 2019), com o desenvolvimento de diversas pesquisas e com o posicionamento dos próprios professores nas salas de aula. Esse posicionamento pode também ser entendido a partir do descontentamento a respeito da falta de interesse dos próprios alunos nas aulas de Geografia. Para se ter uma ideia deste posicionamento, apresento um momento da entrevista<sup>8</sup> que realizei com uma das professoras participantes da pesquisa, a professora *Lana*, vinculada ao CEPI Santa Bernadete. Segundo a professora, a importância de relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, como por exemplo, a cidade, o bairro e os locais nos quais os mesmos conhecem e se identificam, está associada a uma melhor aprendizagem, diferentemente do que acontece quando os conteúdos não estão relacionados com suas vivências.

**Figura 02** – Tirinha utilizada durante a entrevista com a professora *Lana*.



Fonte: Quino (2003).

<sup>8</sup> A entrevista foi realizada no dia 22 de abril de 2022.

Essa questão pode ser melhor visualizada na tirinha acima, que, inclusive, foi utilizada na entrevista. Ainda segundo a professora, os questionamentos que o personagem faz sobre a necessidade de aprender conteúdos que não fazem parte da sua realidade também são muito comuns nas salas de aula, o que demonstra a necessidade, por parte do professor, de articular, sempre que possível, os conhecimentos cotidianos (as vivências dos alunos) e os conhecimentos científicos (os conteúdos geográficos). Mas de que forma se pode fazer essa articulação para ensinar a cidade? O que precisa saber/fazer o professor para alcançar esse objetivo?

Como já visto no tópico anterior, o cerne do trabalho pedagógico pautado nessa perspectiva provém da teoria histórico-cultural, principalmente através da mediação didática que realiza o professor em sala de aula. Mas, para que o professor possa se tornar mediador no processo de construção do conhecimento geográfico sobre a cidade (saber como ensinar), é necessário que o mesmo tenha, primeiro, um conhecimento sólido daquilo que se pretende ensinar (o que ensinar). Por exemplo, se seu objetivo estiver alicerçado no compromisso de ensinar a pensar as contradições existentes no espaço urbano, é necessário entender como esse espaço é produzido e como os sujeitos participar dessa produção e são afetados por ela, e o mais importante: compreender como a Geografia pode auxiliar nesse entendimento.

Assim, com o desenvolvimento da Geografia Crítica, o espaço urbano tornou-se o foco dos geógrafos pertencentes a este movimento. Isso porque a cidade, durante o século XX, se constituiu, de forma mais intensa, a partir do modo de produção capitalista, isto é, a partir da acumulação e reprodução do capital, o que, por sua vez, intensificou os problemas tipicamente urbanos, causados pela grande concentração desse capital, pelo grande adensamento populacional e pelas desigualdades sociais, gerando uma expansão urbana desordenada, problemas de mobilidade, segregação socioespacial, dentre outros (SPOSITO, 1988).

Essa “nova” configuração das cidades, que se tornaram espaços *metropolizados*, esteve diretamente relacionada com as mudanças impostas pelo processo de globalização, acentuado na segunda metade do século XX, especificamente a partir da “internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2001, p.12). Foi pelo processo de globalização que o modo de produção capitalista atingiu o apogeu da sua terceira fase de desenvolvimento: a fase monopolista. De acordo com Sposito (1988), sua principal característica se deu na concentração do capital, através do processo de industrialização, nos países centrais e a dependência dos países periféricos a este centro, “correspondendo a uma nova divisão internacional do trabalho” (Ibidem, p.75).

Esse processo afetou diretamente a urbanização dos países periféricos, ou subdesenvolvidos, que, em grande crescimento populacional, começaram a receber “[...] indústrias de alto coeficiente de capital” (SILVA, 2016, p.94) oriundas dos países centrais, ou desenvolvidos, com o intuito destas “usufruírem vantagens locacionais e de abundâncias de mão de obra barata [...] afetando profundamente as formas de produção, distribuição e consumo de várias economias nacionais (Ibidem, p.94). Sobre esse aspecto, Milton Santos, em seu livro *Espaço Dividido*, publicado em 1979, afirma:

Pela primeira vez na história dos países subdesenvolvidos, duas variáveis elaboradas no centro do sistema encontram uma difusão generalizada nos países periféricos. Trata-se da informação e do consumo – a primeira estando a serviço do segundo – cuja generalização constitui um fator fundamental de transformação da economia, da sociedade e da organização do espaço (SANTOS, 1979, p.35).

Isso significa que, a partir da disseminação dessa informação, o consumo, guiado pelo modo de produção capitalista, se estende de forma mais intensa aos espaços periféricos, estruturando ainda mais a urbanização em uma lógica de mercadoria. Nesse processo, as relações estabelecidas entre os sujeitos são submetidas a essa lógica de forma dialética, o que faz dos lugares, âmbito do vivido, refletirem, de certo modo, aspectos globais (CARLOS, 2007).

No entanto, essas relações sociais e, conseqüentemente, a cidade, apesar de estarem submetidas à lógica capitalista, ou seja, à lógica da mercadoria e do consumo, não se restringem somente a ela em uma forma material. Para entender melhor essa questão, os estudos de Henri Lefebvre<sup>9</sup> tornaram-se referências importantes. Fundamentado nos ideais marxistas, Lefebvre se dedicou a compreender como se dava a produção do espaço urbano no mundo moderno (capitalista) e como a vida social nele se desenvolve, influencia e é influenciada pela produção deste espaço. Por isso, grande parte de suas obras é destinada ao entendimento de como se constitui a vida cotidiana (LEEFEBVRE, 1991; 2002; 2009, entre outros).

Para adentrar no conceito de cotidiano proposto por Lefebvre, é importante compreender, primeiro, como o autor entende o espaço e a cidade. Para ele, o espaço é social, ou melhor, um produto social (LEFEBVRE, 2000). Isso significa, segundo Schimd (2012), que o espaço não pode ser entendido fora de uma determinada realidade social, e que é sempre produzido, não existindo por si só (Ibidem, p.3). Nessa lógica, sendo a cidade um espaço social, Lefebvre a entende como uma

---

<sup>9</sup> Henri Lefebvre (1901-1991) nasceu na França e se tornou um dos principais filósofos e sociólogos do século XX que discutiram a essência do espaço urbano.

[...] obra a ser associada mais com a obra de arte do que com o simples produto material. Se há uma produção da cidade, e das relações sociais na cidade, é uma produção dos seres humanos, mais do que uma produção dos objetos. A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam essas obras nas condições históricas (LEFEBVRE, 2001, p.52).

Assim, o autor depreende que o espaço, principalmente o urbano, é constituído por uma tríade dialética: percebido-concebido-vivido. Estas três dimensões, para Lefebvre, estão relacionadas, respectivamente, com o sentir, com o pensar e com o viver (SCHIMD, 2012). Se o espaço é histórico e socialmente produzido, numa relação dialética entre o sentir, o pensar e o viver, o modo de produção que constitui a sociedade, que neste caso é capitalista, exerce grande influência na produção deste espaço, ou seja, nas próprias relações sociais.

É daí que a vida cotidiana ganha destaque. Para Lefebvre (1991), o cotidiano, que se insere na dimensão do vivido, produz o espaço, porque constitui as relações sociais, e é, ao mesmo tempo, produzido por ele, porque sofre influência do modo de produção capitalista (consumo e mercadoria). Longe de ser apenas uma trivialidade, o cotidiano, que se apresenta como “um fenômeno típico da sociedade moderna, com suas riquezas e misérias, portanto, contraditório” (PINHEIRO, 2020, p.22), engloba aquilo que é de mais elementar para os seres humanos: a apropriação e a ressignificação do(s) espaço(s). É justamente na vida cotidiana que os sujeitos desenvolvem suas práticas espaciais, que nada mais são do que “movimentos de produção/apropriação/reprodução da cidade que ocorrem mediante a materialização das relações sociais envoltas numa relação espaço-tempo” (PAULA, 2013, p.87).

Essa perspectiva apresentada por Lefebvre abre possibilidade para que o *lugar*, enquanto categoria de análise geográfica, torne-se uma das principais referências para se compreender toda essa dinâmica. Certamente outros conceitos geográficos também poderão ser instrumentos para a compreensão do espaço urbano, revelando situações próprias de cada conceito. A escolha pelo conceito *lugar*, como já dito anteriormente em um diálogo com Santos (2001) e Carlos (2007), se deu pelo fato deste permitir uma análise acerca de como o processo de globalização (internacionalização do modo de produção capitalista) *mundializa* os lugares, fazendo com que fenômenos globais, como, por exemplo, a urbanização, sejam estabelecidos em diferentes localidades do globo e, ao mesmo tempo, como as particularidades destas localidades, advindas principalmente das relações sociais, são expressadas nestes fenômenos. Assim,

Se por um lado, há o acirramento das contradições, a abertura de fronteiras, o encurtamento das distâncias, as redes materiais e imateriais; por outro, há o destaque para as particularidades, para a reafirmação das identidades locais, para o aumento das desigualdades sociais. Nesse sentido, a especificidade das realidades particulares

deve ser encarada como mediações da *mundialidade*, ou melhor, o problema local deve ser analisado como problema global, pois as relações sociais, a produção de espacialidades, não estão restritas a um local específico, há sempre repercussões e deslocamento de seus desdobramentos (CAVALCANTI, 2019, p.128).

Por este motivo, quando o geógrafo se propõe a analisar determinado espaço, que, como nos afirmou Lefebvre (2000), é um produto social, a partir do *lugar*, deve-se ter em mente que os fenômenos que o compõem sofrem grande influência de duas forças que, ao mesmo tempo, se atraem e se repulsam: uma força global, que direciona a produção do espaço, e uma força local, que produz o espaço através da vida cotidiana. Isso significa que, para realizar essa análise, é preciso considerar como cada uma dessas forças se sobrepõe sobre a outra, bem como os resultados dessa sobreposição no próprio espaço.

Dentre os fenômenos que mais apresentam essa relação dialética local-global, se destaca a centralidade urbana. Para Lefebvre (2000), a centralidade é a essência do fenômeno urbano, isso porque estrutura todo o processo de urbanização e, conseqüentemente, a cidade, que, a partir daí, “atrai para si tudo o que nasce, da natureza e do trabalho, noutros lugares: frutos e objetos, produtos e produtores, obras, criações, atividades e situações. O que ela cria? Nada. Ela centraliza as criações. E, no entanto, ela cria tudo.” (LEFEBVRE, 1999, p.111).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o urbano só pode ser considerado como tal quando este centraliza as relações sociais. Essa centralização, por sua vez, pode se iniciar em um ponto fixo no espaço (centro) ou ir se transformando ao longo do tempo, mudando de localidade, não sendo necessário, em nenhum momento, um ponto específico no espaço (centralidade). Para Gaspari; Silva (2018), entender as diferenças e semelhanças entre centro e centralidade é de grande importância para se compreender as dinâmicas do espaço urbano. Enquanto o centro pode ser entendido como uma forma espacial, como, por exemplo, a localidade na qual uma determinada cidade foi fundada, a centralidade é, por outro lado, um processo, que, por um ou mais fatores, pode tornar outras localidades da cidade como o centro. Isso significa que

O centro não está necessariamente no centro geográfico, e nem sempre ocupa o sítio histórico onde determinada cidade se originou, ele é antes de tudo ponto de convergência, é o nó do sistema de circulação, é o lugar para onde todos se dirigem para algumas atividades, e em contrapartida, é o ponto onde todos se deslocam, para a interação destas atividades” (SPOSITO, 1991, p.47).

No contexto da urbanização brasileira, principalmente em seu início, estabeleceu-se, nas cidades, a lógica centro-periferia, na qual a periferia se subordinava ao centro, que geralmente era o local no qual a cidade foi fundada. Assim, com o desenvolvimento do processo de urbanização a partir do modo de produção capitalista, e

em função da necessidade de manter relações para a sua reprodução social, surgiram, em espaços periféricos próximos a um mercado consumidor, concentrações de atividades comerciais e de serviços com considerável nível de complexidade, implicando no surgimento de *subcentros*” (Ibidem, p.5).

É justamente a partir destes *subcentros* (mas não apenas), portanto, que as centralidades urbanas emergem. Influenciadas pela força *global*, ou seja, pela lógica capitalista, estão sempre relacionadas com o mercado e com o consumo, mas, por outro lado, influenciadas pela força *local*, são sempre regidas pelas relações sociais que nela são estabelecidas, como, por exemplo, o fluxo de circulação de pessoas (que irão consumir o espaço feito mercadoria), informações, ideias e valores. A formação de uma centralidade modifica as estruturas das práticas espaciais, mesmo que tenha sido influenciada por estas.

Pode-se afirmar, então, que, a partir daí, aquela afirmação de Lefebvre (2000) sobre a centralidade ser a essência do fenômeno urbano, faz completo sentido. A cidade, principalmente as metrópoles, são constituídas por diversas centralidades que se formam ao longo do tempo (escalas temporais) e em locais específicos do espaço urbano e o organiza. Por este motivo, este espaço será sempre multi(poli)cêntrico” (Ibidem, p.46). A multi(poli)centralidade, por sua vez,

nega a concepção de centro único e monopolizador, o que recria a centralidade, multiplicando-se, através da produção de novas estruturas que permitem novas formas de monopólios, porque (re)especializam e (re)especializam as atividades comerciais e de serviços, reproduzindo em outras áreas da cidade as condições e qualidade centrais (SPOSITO, 1991, p.50).

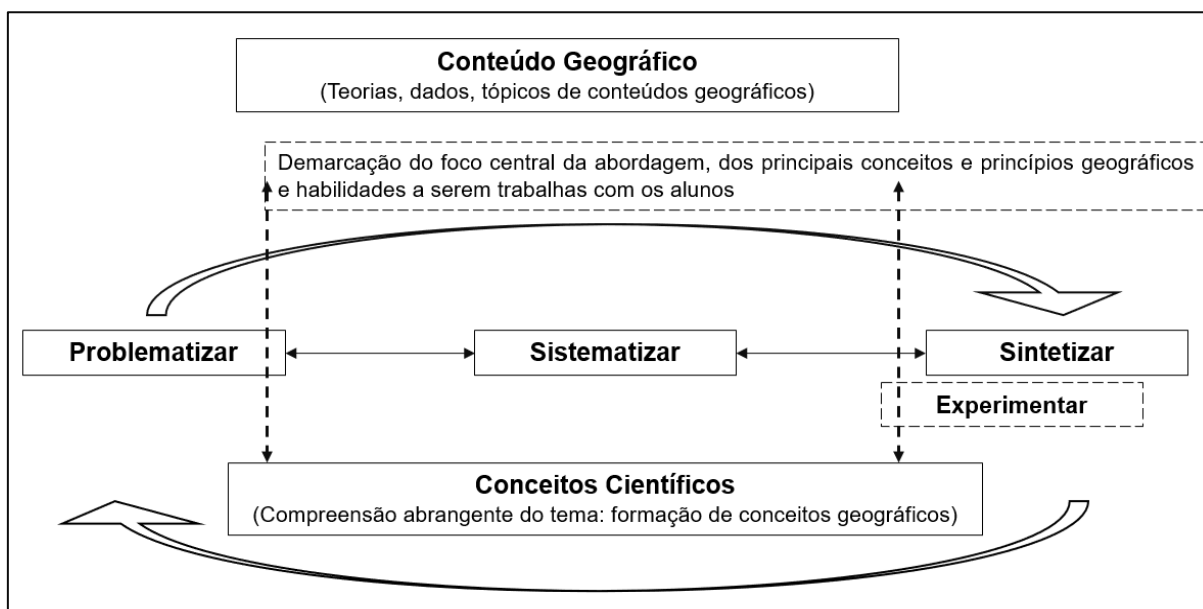
Essas novas formas de monopólios, como menciona a autora supracitada, podem contribuir para o surgimento de fragmentações no espaço urbano, dando início, conseqüentemente, a um processo de segregação socioespacial, uma vez que as centralidades se tornam “áreas voltadas à racionalidade do capital, planejadas pela ação de diversos atores e agentes que atuam na produção do espaço urbano, como incorporadores, promotores imobiliários, proprietários de terra, entre outros” (SILVA; TEIXEIRA; SPOSITO, 2021, p.4).

Mas, e no ensino? O que o professor precisa para ensinar essa perspectiva da cidade tendo como referência o *lugar*? Antes de tudo, é importante ter em mente o objetivo do ensino de Geografia aqui defendido, que nada mais é do que proporcionar condições para que os alunos consigam, a partir de suas práticas espaciais, ou seja, de suas vivências, entenderem o porquê das coisas estarem onde estão e serem como são (CAVALCANTI, 2019). Isso se relaciona diretamente com a postura que o professor precisa adotar frente ao processo de ensino e aprendizagem que, como já discutido no primeiro subcapítulo, envolve considerar a *humanidade* que possuem os alunos, principalmente o modo pelo qual aprendem.

Por este motivo é que a teoria histórico-cultural se torna uma importante referência para fundamentar o trabalho pedagógico do professor de Geografia. Se os seres humanos se desenvolvem psicologicamente – e a aprendizagem escolar potencializa esse desenvolvimento – a partir de relações estabelecidas socialmente, que também estão vinculadas com as práticas espaciais, a Geografia Escolar, na perspectiva aqui apresentada, contribui para esse desenvolvimento (CAVALCANTI, 2022), e é aí que entra em cena a função da mediação didática.

Mediar, didaticamente, a construção do conhecimento no ensino de Geografia é, em poucas palavras, confrontar/articular os conhecimentos cotidianos dos alunos com os conhecimentos científicos da própria Geografia, a fim de que, a partir deste confronto/articulação se concretize a aprendizagem. No entanto, essa mediação não ocorre de forma automática ou, ainda, de forma improvisada. É preciso que o professor planeje e elabore um percurso metodológico que o possibilite trabalhar essa perspectiva. Uma dessas possibilidades tem sido o percurso didático apresentado por Cavalcanti (2014), e é constituído por três etapas específicas que se inter-relacionam: problematizar, sistematizar e sintetizar, conforme apresenta a figura 03.

**Figura 03** – Percurso didático apresentado por Cavalcanti (2014).



Fonte: Cavalcanti (2014)

A primeira etapa<sup>10</sup>, destinada à problematização, está diretamente relacionada com os conhecimentos cotidianos dos alunos. É nela que o professor se dedica a entender o que os

<sup>10</sup> Este percurso didático está sendo apresentado em etapas apenas para um melhor entendimento neste trabalho, uma vez que o seu processo é dialético e não-linear (CAVALCANTI, 2014).

alunos já sabem sobre o conteúdo que será abordado e como suas práticas espaciais podem ser articuladas este conteúdo. No ensino de cidade, por exemplo, algumas perguntas podem orientar o professor, como: “quem são os alunos? Que lugares são referências para eles? Com que lugares se identificam? Quais são seus espaços de socialização?” (CAVALCANTI, 2017, p.27).

Além disso, é também nessa etapa que o professor pode elencar, juntamente com os alunos, alguns problemas cotidianos, relacionados ao espaço urbano, para serem trabalhados ao longo das aulas, como, por exemplo: “mobilidade/acessibilidade/trânsito, habitação, segurança, violência, educação [...] qualidade de vida e qualidade ambiental, saneamento, desemprego, exclusão social, segregação, discriminação, tráfico de drogas, saúde pública” (Idem, p.27). Nesse sentido, a etapa de problematização torna-se o fundamento da mediação didática, porque permite ao professor um contato mais próximo com os próprios alunos e, assim, planejar as outras etapas.

Na segunda etapa, o professor precisa sistematizar todo o conteúdo abordado, adentrando ao conhecimento geográfico. É nessa etapa, portanto, que as categorias de análise da Geografia (lugar, paisagem, território, região, natureza, etc.) podem ser empregadas (e não transmitidas aos alunos) pelo professor para que se possa entender as origens dos problemas discutidos na etapa anterior. Se, ao ensinar a cidade, por exemplo, o professor definiu com os alunos, na etapa de *problematização*, alguns problemas urbanos relacionados à segregação socioespacial, como o desemprego, a discriminação, a violência, a pobreza, dentre outros, pode trabalhar na etapa de *sistematização* o modo pelo qual se formam as cidades, principalmente as metrópoles, e como o espaço urbano é produzido.

Para isso, podem ser articuladas diferentes categorias de análise, iniciando-se, por exemplo, pelo *lugar* (relação dialética entre a força global – modo de produção capitalista – e local – relações sociais e cotidiano – na produção do espaço urbano e) e perpassando pela paisagem (as formas-conteúdos do espaço) e pelo território (as relações de poder estabelecidas no espaço), a fim de relacionar temas específicos, como, os “centros originais deteriorados/gentrificação, **centralidades**, [...] processos de expansão acentuada e contínua de malhas urbanas, crescimento de periferia pobre e de condomínios fechados, processo de conurbação, valorização do solo urbano” (Idem, p.27. **Grifo meu**), dentre outros.

Trabalhar a centralidade urbana no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, como já discutido nos parágrafos anteriores, possibilita relacionar todos estes outros fenômenos mencionados e, ainda, auxiliar os alunos a entenderem as dinâmicas do espaço urbano pautado no modo de produção capitalista. Isso significa, entre outras coisas, que a etapa de

sistematização solidifica todo o percurso metodológico aqui apresentado e é de grande importância para o desenvolvimento da próxima etapa.

A terceira e última etapa, por sua vez, é destinada para a sintetização. A síntese, neste percurso metodológico, nada mais é do que o momento de o alunos construírem o seu conhecimento a partir das duas primeiras etapas. Essa construção é também mediada pelo professor a partir de atividades específicas que os instiga a produzir suas próprias narrativas e refletir sobre os problemas urbanos que afetam as cidades e, de igual modo, que também os afetam. Nessas atividades, pode-se propor, por exemplo, que os alunos construam mapas mentais e possíveis intervenções/soluções para estes problemas.

A partir de tudo o que foi exposto até então, é importante reafirmar que a função da Geografia na escola pode ir além da descrição e da memorização, apesar destes aspectos terem a sua importância em certas ocasiões, e ascender como um instrumento para se compreender a realidade como ela é, com suas contradições e injustiças, mas, também, como um instrumento potente para formar cidadãos conscientes e persistentes em lutar por melhores condições de vida, principalmente no espaço urbano. Construir essa Geografia no ambiente escolar é plenamente possível e depende, primeiro, do *acreditar* do professor, melhor, do ato de se esperar que, como Paulo Freire bem dizia em suas obras, é “se levantar e ir atrás, é construir e não desistir. É levar adiante e juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

### **1.3 Goiânia como expressão da relação local-global: a centralidade da Região da 44 enquanto possibilidade para pensar geograficamente o espaço urbano**

Como dito inicialmente, o meu objetivo, desde quando me propus a desenvolver esta investigação, esteve sempre direcionado para considerar a Região da 44 como uma referência para ensinar Geografia, principalmente nos conteúdos relacionados à cidade. Mas, para que isso se concretizasse, foi necessário entender, assim como se produz o espaço urbano em Goiânia a partir de suas centralidades, discutido na seção anterior, como a Região da 44 se tornou uma importante centralidade da cidade, e como a capital goiana se desenvolveu desde a sua transferência para a região central do estado de Goiás.

Para isso, é importante, primeiro, adentrar brevemente no processo histórico de formação de Goiás. A cidade de Goiás<sup>11</sup> – conhecida popularmente como *Goiás Velho* – foi a primeira capital do estado e assim se manteve por mais de um século, desde a constituição da

---

<sup>11</sup> A cidade de Goiás foi fundada inicialmente pelo nome de Arraial de Sant’Anna no ano de 1727 pelo bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, foi elevada a condição de vila no ano de 1739, assumindo o nome de Vila Boa de Goiás em 1736.

Província de Goiás, em 1821, e, posteriormente, do estado de Goiás, em 1889, até ser transferida para a cidade de Goiânia, na década de 1930, impulsionada pelo então interventor do estado Pedro Ludovico Teixeira.

Planejada inicialmente para abrigar cerca de 50 mil pessoas (DAHER, 2009), Goiânia, fundada em 24 de outubro de 1933, se tornou um “[...] símbolo de ascensão ao poder, uma representação do progresso, do moderno, um divisor de águas entre o velho e o novo Goiás” (CHAUL, 2018, p.239), especificamente pelo período no qual se inseriu a transferência da capital do estado: a constituição do Estado Novo por Getúlio Vargas e sua política de desenvolvimento e ocupação de localidades no interior do Brasil, principalmente na região Centro-Oeste, denominado de *Marcha para o Oeste*. Um dos principais motivos que conduziu o referido projeto foi o fato de que, ainda no início do século XX, a economia do estado estava pautada “na atividade agropastoril [...] e os moradores das cidades passavam a semana nas fazendas, sítios ou engenhos e vinham aos centros urbanos aos domingos ou em época de festejos cívicos e religiosos” (TIBALLI, p.1991, p.129).

Nesse sentido, com vistas à modernização e o desenvolvimento da economia, o planejamento de Goiânia seguiu, num primeiro momento, o modelo de urbanização francesa, especificamente com o seu primeiro projeto desenvolvido pelo arquiteto Atílio Correia Lima. Posteriormente, com o desligamento do arquiteto, e a contratação do engenheiro Armando de Godói, foi incrementado ao projeto o modelo das cidades-jardim inglesas (DAHER, 2009). A ideia, então, era de desenvolver uma capital nos moldes das cidades europeias e, para isso, foi realizada, na época, uma grande divulgação, principalmente em relação ao investimento no setor imobiliário, em outras capitais brasileiras, como o Rio de Janeiro, que também era a capital federal, e São Paulo (BERNARDES; BORGES; TEIXEIRA (2017), conforme demonstra a figura 04.

**Figura 04** – Cartaz incentivando investimentos no setor imobiliário na nova capital de Goiás



Fonte: Bernardes; Borges; Teixeira (2017)

Ainda segundo os autores supracitados, para que a nova capital pudesse ser construída e se desenvolver conforme o planejado, era necessário uma grande força de trabalho que, por sua vez, só seria possível a partir da migração. Formaram-se, então,

dois tipos de correntes migratórias: de um lado um fluxo formado por pessoal técnico qualificado, controlado diretamente pelo capital, cuja origem estava vinculado aos escritórios instalados no Rio de Janeiro e São Paulo [...]. O outro fluxo foi formado ‘espontaneamente’ por trabalhadores desempregados em sua região de moradia. Essa população provinha das mais diferentes regiões (Minas, Nordeste, Mato Grosso e inclusive interior de Goiás (Ibidem, p.6)

Com o passar das décadas, especificamente as duas primeiras, o grande fluxo migratório de trabalhadores que buscavam em Goiânia melhores condições de vida promoveu um grande crescimento populacional (PAULA, 2003) que, juntamente com o

surgimento de bairros para as camadas mais pobres, além do perímetro estabelecido inicialmente pelo Plano Diretor, criaram condições para as primeiras fragmentações da cidade, para a criação de novos espaços, para a reprodução das atividades, uma reprodução desigual, diga-se, da vida, a partir do surgimento de diversos subcentros na medida em que se adensavam os bairros” (CAVALCANTI, 2001, p.44).

Estes subcentros, dos quais a autora se refere, estiveram diretamente subjugados ao centro, bem planejado e habitado pelas classes de maior poder aquisitivo. Nessa relação, o

Estado se tornou um importante agente produtor e regulador do espaço urbano, enaltecendo tal classe e impondo os valores capitalistas (VILLAÇA, 2001, *apud* CAVALCANTI, 2001, p.44).

Entre as décadas de 1950 e 1980, especificamente com a construção de Brasília e a instalação da capital federal em uma localidade relativamente próxima, Goiânia alcançou “o posto de polo regional” (PAULA, 2003, p. 33), o que a tornou uma metrópole apenas três décadas após a sua fundação. Segundo a autora, a proximidade com a capital federal “trouxe para Goiânia vários benefícios de infraestrutura (viária, energética, etc.). Dentre estes benefícios, destaca-se o sistema viário, que exerceu grande influência sobre a estruturação da expansão urbana” (Ibidem, p.33).

É nesse momento que um outro fator assume o controle – que antes era exclusivo do Estado – da produção e da regulação do espaço urbano de Goiânia: a especulação imobiliária (CAVALCANTI, 2001). Segundo a autora, foi justamente por intermédio dessa especulação, fundamentada pela lógica do capital, por exemplo, que as classes mais abastadas se deslocaram do centro da cidade para áreas mais distantes, dando origem aos famosos condomínios *fechados* que, como o próprio nome denuncia, nada mais é do que o “isolamento” dos mais ricos em relação ao restante da população. Assim, “multiplicaram-se os espaços privatizados e de caráter segregador” (Ibidem, p.48), acentuando a fragmentação do espaço urbano de Goiânia.

Por outro lado, as áreas mais periféricas em relação ao centro, habitadas pelas classes mais pobres e trabalhadoras, cresceram significativamente, ao ponto da cidade, agora metrópole, alcançar 700 mil habitantes na década de 1980. Nesse sentido, se Goiânia foi planejada, inicialmente, para 50 mil habitantes, em que condições poderiam 700 mil pessoas habitar a cidade? O resultado disso, aliado à influência da lógica capitalista, são problemas específicos, como uma expansão urbana desordenada através de um crescimento urbano acelerado, comércio informal, deterioração do centro, problemas de mobilidade urbana, violência, desemprego, segregação socioespacial, dentre outros, (PAULA, 2003).

Dentre estes problemas mencionados, chamo a atenção para a deterioração do centro da cidade, discutido nos parágrafos anteriores. Entre as décadas de 1980 e 2010, essa deterioração se intensificou significativamente. Iniciou-se, então, o processo de produção de novas centralidades que, além de atividades ligadas ao comércio e lazer, como os shoppings centers, também começaram a oferecer serviços públicos oferecidos pelo Estado. Em um dos exemplos com mais destaque está o shopping Flamboyant e o Goiânia Shopping que, fundados nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente, se tornaram locais de

[...] consumo visados pela população, devido à facilidade de estacionamento e ar condicionado dentro do centro comercial. No campo político, foram criadas novas

secretarias e órgãos públicos na região Sul da cidade (Goiânia), fazendo com que estes serviços não sejam mais encontrados exclusivamente no setor Central. Até mesmo a questão cultural deixa de ser focada no centro, como a criação do Centro Cultural Oscar Niemeyer, também na região Sul da cidade. Estes fatores enfraqueceram os territórios histórico e sociais do setor Central (ABREU, 2019, p.38).

Nesse período, a lógica que outrora estruturava o espaço urbano, no qual o centro principal exercia uma grande influência sobre outras localidades deste espaço e concentrava os serviços mencionados acima, começou a ser redefinida e o espaço urbano começou a ser reestruturado. Com um crescimento populacional acelerado e, conseqüentemente, a expansão da malha urbana, tanto a dispersão das classes de maior poder aquisitivo como a criação de novos bairros para as classes populares, surgiram várias outras áreas comerciais e de serviços para atender as demandas das respectivas classes.

Essa questão não foi exclusiva da cidade de Goiânia, mas pôde ser observada, em geral, nas metrópoles brasileiras e latino-americanas (CAVALCANTI, 2002). Isso significa que o modo de produção capitalista, potencializado pelo avanço tecnológico, isto é, a lógica global que foi ressaltada na seção anterior, reconfigurou o espaço nas grandes cidades, incluindo Goiânia. As relações sociais, por sua vez, que constituem a lógica local, é que direcionaram este modo de produção e originaram, a partir daí, as especificidades de cada cidade.

Retornando para o cenário de Goiânia, ainda durante a década de 1980, um outro processo importante também se iniciou: o Aglomerado Urbano de Goiânia (AGLUG)<sup>12</sup> (HADDAD; CUNHA, 2022). Composta, inicialmente, por dez municípios, como Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Bela Vista de Goiás, Goianápolis, Goiânia, Goianira, Guapó, Leopoldo de Bulhões, Nerópolis e Trindade. De acordo com Pinto (2009, p.49), “municípios entraram e saíram do AGLUG, devido a fatores ligados a interesses políticos e econômicos, e não pela conexão da rede e da complementariedade dos municípios”. No final da década de 1990, especificamente no ano de 1999, foi criada, a partir da AGLUG, a Região Metropolitana de Goiânia (RMG), que incluiu, inicialmente, os municípios de Abadia de Goiás, Hidrolândia, Santo Antônio de Goiás e Senador Canedo. Até a década de 2010, outros municípios também entraram para a RMG, como Brazabantes, Caturai, Caldazinha, Inhumas, Nova Veneza, Terezópolis de Goiás e Bonfinópolis, elevando para 21 o número de municípios. Abaixo, encontra-se na figura 05, a localização e a atual configuração da RMG.

---

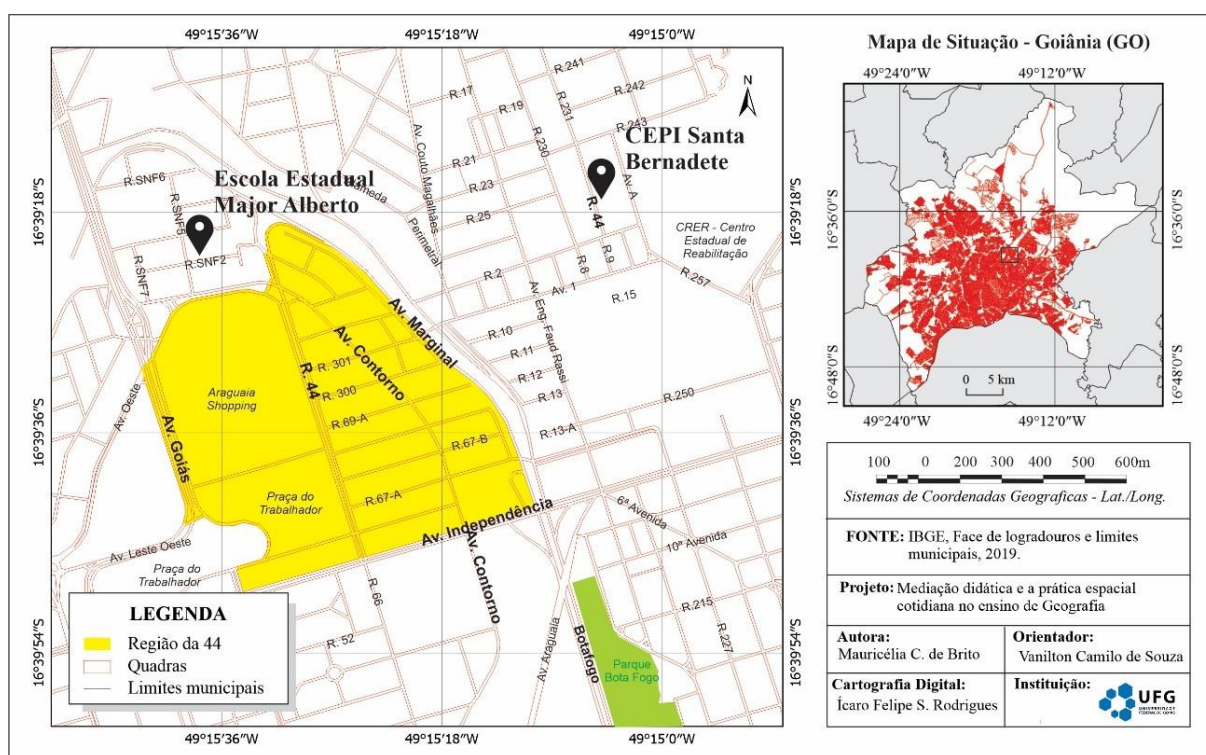
<sup>12</sup> A Lei 8.956/1980 decretou a criação do Aglomerado Urbano de Goiânia.



estabelecidas na cidade seguem essa lógica capitalista (força global). Um dos exemplos mais notáveis é a formação de centralidades em Goiânia, das quais destaco a Região da 44.<sup>13</sup>

Localizada no Setor Norte Ferroviário, próximo ao Terminal Rodoviário e ao centro de Goiânia, a Região da 44 é hoje o segundo maior polo de distribuição de confecção de moda do Brasil, ficando atrás apenas da 25 de Março, em São Paulo, e o maior do Centro-Oeste, de acordo com Associação Empresarial da Região da 44 (AER44). A figura 06 apresenta a localização da Região da 44 na cidade de Goiânia e em perspectiva com as duas escolas selecionadas para a pesquisa.

**Figura 06** – Localização atual da Região da 44 e das duas escolas selecionadas para a pesquisa.



Organização: Ícaro Felipe S. Rodrigues.

Mas, para começar a discussão a respeito da Região da 44, é importante entender, primeiro, alguns aspectos que a constituíram como uma centralidade. Nos primeiros anos após a fundação de Goiânia, o setor Norte Ferroviário, no qual a Região da 44 hoje se localiza, era conhecido como setor Norte e era destinado para as atividades industriais. De acordo com Silva

<sup>13</sup> De acordo com Haddad; Cunha (2022, p.) há, na Região da 44, “uma cadeia produtiva que vai desde o fornecimento de tecidos, aviamentos, lavagem, estamparia e confecção das peças, divulgação com serviços de fotografia, modelos, alimentação, segurança, limpeza, ambulantes etc. [...] estima-se que o público mensal para compras é de 1 milhão de pessoas, atingindo o dobro em datas comemorativas. Os compradores vêm de todas as regiões do país e até de países do Mercosul”.

(2020), ainda em 1938, uma modificação no planejamento urbano da cidade acrescentou ao setor Norte a função residencial para os funcionários da estação ferroviária (por isso o setor se chama Norte Ferroviário) que funcionou até a década de 1980.

Um outro fator também importante foi a inauguração do terminal rodoviário de Goiânia (figura 07), transferido de uma outra localidade da cidade, denominado Dom Fernando Gomes dos Santos, logo após o fechamento da estação ferroviária, exatamente no ano de 1986. O terminal trouxe mudanças significativas para a região, com uma nova infraestrutura de caráter comercial e modificações no próprio espaço urbano (SILVA, 2020). Atualmente, o terminal funciona em conjunto com o Araguaia Shopping (incorporado no ano de 2001), relacionando a função de mobilidade com os atrativos comerciais, como lojas, lanchonetes e restaurantes.

**Figura 07** – Terminal Rodoviário de Goiânia atualmente.



Fonte: A Redação, Goiânia.

Além do terminal do rodoviário, a mudança da Feira Hippie para a Praça do Trabalhador (figura 08), em 1995, incorporou, ao setor Norte Ferroviário “[...] o caráter comercial de vestuário e bugigangas” (SILVA, 2020, p.34). A feira é considerada a maior da América Latina realizada ao ar livre e ocorria sempre aos domingos, porém, com o passar dos anos e a constituição da Região da 44, a feira passou a funcionar de sexta-feira a domingo, predominando o comércio de produtos artesanais, alimentação e vestuário em geral. Nesse período, a localidade na qual a Região da 44 hoje se institui estava se constituindo em uma importante centralidade de Goiânia, impulsionando o comércio e, consequentemente, o turismo

e a rede hoteleira (CARVALHO; WENDLAND; MOTA, 2007). Estes dois últimos foram favorecidos pelo terminal rodoviário nas imediações da feira.

**Figura 08** – Feira Hippie atualmente



Fonte: Site Feira Hippie

Com o aumento das atividades, principalmente com a incorporação do Araguaia Shopping ao terminal rodoviário de Goiânia, ocorrido em 2001, Silva (2017) aponta que antigas casas, galpões e armazéns foram transformados em espaços para a venda dos produtos de confecção, principalmente vestuário, de forma precária, desorganizada e sem registro. Isso evidencia que, durante a década de 2000,

“[...] a dinâmica de apropriação capitalista dos espaços públicos e privados, através da especulação imobiliária e expulsão dos residentes, para a ampliação da mais-valia, encontra-se em franca expansão. O processo de “revitalização” do setor Norte Ferroviário, com interesse de expandir o consumo às áreas periféricas de Goiânia, ficou evidenciado [...]. A rua 44 e seu entorno representado pelos quarteirões adjacentes encontra-se em processo de expansão e transformação do uso do solo, proporcionando uma valorização baseada na especulação imobiliária. (RIBEIRO, 2002, p.8).

Na década seguinte, ou seja, entre 2000 e 2010, empreendimentos foram sendo instalados nos entornos da rua 44 (rever figura 06), demonstrando a força do setor privado. Um dos maiores destaques é a Estação Goiânia<sup>14</sup>. De acordo com Rosa; Portela (2014, p.243), após

<sup>14</sup> A Estação Goiânia demonstra bem a força produtiva da Região da 44. Além das inúmeras lojas, há também em suas instalações uma rede hoteleira para acomodar compradores de outras cidades do estado de Goiás e até mesmo de outras regiões do Brasil.

uma série de investimentos privados, o local, que funcionava como uma feira e era estruturada com “barraquinhas em estrutura de ferro e que variava sua frequência com a feira Hippie” se transformou no que hoje é o Shopping Estação Goiânia, como apresenta a figura 09.

**Figura 09** – Shopping Estação Goiânia atualmente.



Fonte: Site Shopping Estação Goiânia

Ainda segundo as autoras,

[...] a intenção era abrigar, nesse espaço, os vendedores das feiras Hippie e da Estação. Contudo, manter-se neste espaço como lojista implicava em pagar impostos, taxas, manutenção de energia, condomínio e outros gastos. Isso, de certa forma, fez com que muitos feirantes não continuassem como empreendedores no shopping. Dentre outras razões, empresários que tinham mais condições financeiras de permanecerem no shopping compraram as lojas dos empreendedores desistentes e foram ocupando e modificando o projeto original (Ibidem, p.245).

Pode-se perceber, principalmente a partir da instauração do Shopping Estação Goiânia, bem como de outras galerias que na Região da 44 se instauraram<sup>15</sup>, como a lógica capitalista se apossa da produção de uma centralidade urbana. Inúmeros investimentos imobiliários vão se concretizando e vão exigindo, ao mesmo tempo, retorno e lucro. Os trabalhadores que têm condições de se manter, e que já são empresários, conseguem se expandir. Por outro lado, aqueles que ainda estão começando e/ou são mais pobres, precisam vender suas lojas e comercializar suas mercadorias ao ar livre, especificamente em frente as lojas, isso porque a

<sup>15</sup> Um outro shopping que se destaca na Região da 44 é o Mega Moda, que foi instaurado em 2011 e ampliado em 2018 e, assim como a Estação Goiânia, oferece serviços hoteleiros.

“alta atratividade resulta em disputa pelo espaço, com brigas e até mesmo cobrança por aquele lugar” (SILVA, 2020, p.166).

Com o intuito de amenizar as disputas entre os ambulantes e os lojistas, foi criada, no ano de 2014, a Feira da Madrugada. O seu principal objetivo se deu em “realocar aproximadamente 525 vendedores que atuavam irregularmente sem o registro nas calçadas” (Ibidem, p.38). Apesar da feira funcionar ainda hoje<sup>16</sup>, muitos ambulantes continuam nas calçadas das lojas vendendo seus produtos. Por não estarem regularizados, ou em galerias ou na própria feira Híppie, estes ambulantes, constantemente, “são percebidos na condição de ilegalidade” (GARBELIM; SOUZA; MARQUES, 2020, p.463), conforme a figura 10.

**Figura 10** – Ambulantes e lojas na Região da 44



Fonte: acervo pessoal (2022).

Quase não há espaços públicos próprios para o lazer e práticas em comunidade, devido a essas disputas entre os ambulantes e os lojistas por cada metro, o que evidencia como a lógica de mercado e de consumo regem as práticas espaciais dos sujeitos que ali se estabelecem. Além destes trabalhadores, há também outros que se dedicam a carregar grandes quantidades de mercadoria compradas em atacado. Os carreteiros, como são chamados, podem ser observados constantemente com carrinhos de mão adaptados estacionados nas portas das lojas, ou, ainda, em movimento transportando grande quantidade de sacolas.

Assim, é a partir das práticas espaciais destes sujeitos, direcionadas pela lógica do modo de produção capitalista, que a Região da 44 se tornou uma grande centralidade de Goiânia.

<sup>16</sup> Funcionando nos dias de quarta-feira e quinta-feira, das 18h às 9h do dia seguinte (SILVA, 2020).

Essas pessoas, que desempenham funções diferentes, sejam lojistas, feirantes, ambulantes, carreteiros e consumidores, dão forma e rosto a um espaço que muitas vezes parece ser “acinzentado” devido aos problemas que nele podem emergir. Em outras palavras, a vida (local) é que dá sentido ao espaço, mas o espaço, melhor, o modo pelo qual se produz (global), direciona este sentido e o reformula, sem fazer desaparecer por completo a resistência, a emergência, que garante o sentido da vida.

Nesse sentido, pensar a cidade de Goiânia a partir da Região da 44 pode proporcionar um bom entendimento a respeito de suas dinâmicas, apesar de outras localidades e até mesmo outras centralidades não possuírem a mesma realidade, e de como o espaço urbano é produzido. O conhecimento geográfico, portanto, se apresenta com grande potencialidade para proporcionar esse entendimento, principalmente no ambiente escolar que, aliado à mediação didática do professor, sendo criadas, a partir daí, condições para que os alunos (re)pensem suas próprias práticas espaciais e, conseqüentemente, a realidade na qual estão inseridos.

## CAPÍTULO II

### PERCURSOS DE UMA GEOGRAFIA EM MOVIMENTO: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOS SUJEITOS ESCOLARES

Como apresentado no primeiro capítulo, ensinar e aprender vão muito além dos simples atos de falar e de escutar, apesar destes elementos serem importantes para tal. O processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, exige, antes de tudo, uma compreensão de que o conhecimento se constitui e é construído socialmente em um processo cíclico e dialético, no qual os sujeitos escolares, tanto os professores como os alunos, se apropriam, internalizam e reconstróem significados a partir do contexto social no qual estão inseridos. Nessa lógica, pautada pela teoria histórico-cultural, a mediação didática, exercida especificamente pelo professor, torna-se um instrumento importante para que esse processo se concretize.

No âmbito do ensino de Geografia, o ato de mediar a construção do conhecimento se torna ainda mais relevante pelo fato de este ensino ser uma “prática espacial de significação” (STRAFORINI, 2018, p.187) visto que deve propiciar condições para que os sujeitos compreendam, a partir do mesmo contexto social no qual estão inseridos, ou seja, através de suas práticas espaciais, o modo pelo qual o espaço é produzido e como esta produção afeta os sujeitos nele inseridos. Neste trabalho, a cidade, enquanto realidade vivida e conhecimento geográfico, tornou-se a principal referência para ensinar essa Geografia.

Nesse sentido, apresento neste capítulo uma discussão em torno dos resultados obtidos com o trabalho realizado nas duas escolas participantes da pesquisa: O CEPI Santa Bernadete e a EE Major Alberto Nóbrega. O meu intuito não é apenas descrever o que presenciei ou apontar o que deu ou não certo, mas demonstrar o quanto a pesquisa e o processo de ensino e aprendizagem, especificamente o de Geografia, estão em um constante devir, que forma e transforma todos os sujeitos envolvidos. O meu foco, portanto, está direcionado para a proposta didática desenvolvida em conjunto com as duas professoras que participaram da pesquisa, a professora *Lana* (CEPI Santa Bernadete) e a professora *Alice* (EE Major Alberto Nóbrega).

Para isso, contextualizo, primeiro, tanto as escolas como a concepção das professoras participantes da pesquisa a respeito da função mediadora que exerce o professor, especificamente através da observação participante em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas. Após essa contextualização, apresento todo o percurso percorrido no grupo

de discussão e como a proposta didática a respeito da Região da 44, a partir do *lugar*, foi se desenvolvendo teórica e metodologicamente ao longo dos seis encontros realizados.

## **2.1 As escolas, a concepção das professoras participantes da pesquisa a respeito da função mediadora do professor e suas percepções sobre a Região da 44**

Como exposto inicialmente, os objetivos desta pesquisa estiveram, desde o meu ingresso no PPGeo, orientados para o desenvolvimento de uma proposta didática relacionada à Região da 44 em escolas que pudessem estar localizadas em suas imediações, a fim de que a articulação entre as práticas espaciais dos alunos com o conhecimento geográfico sobre a cidade pudesse se concretizar de forma mais direta. Tendo isso em vista, duas escolas tornaram-se possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa: o CEPI Santa Bernadete, doravante **CEPI-SB**, e a EE Major Alberto Nóbrega, doravante **EEMAN**. Após um período de planejamento e delineamento metodológico, no qual incluiu também o pedido formal e o aceite da direção das duas escolas, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) e das duas professoras participantes, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG), o que sacramentou a autorização para o seu desenvolvimento nestes dois estabelecimentos de ensino.

Durante as minhas observações nas duas escolas, pude constatar também a influência que uma centralidade urbana exerce na vida dos sujeitos que nela vivem, o que a torna um dos fatores que delineiam suas práticas espaciais. Apenas com uma breve conversa com os alunos, identifiquei que grande parte deles não apenas frequentam a Região da 44 como consumidores, seja de mercadorias ou de lazer, mas como trabalhadores, seja auxiliando os pais em lojas e/ou em barracas, seja atuando como carreteiros<sup>17</sup> e até mesmo como ambulantes. Apesar da presença dos alunos na Região da 44 ser um aspecto favorável para que o professor consiga articular tais práticas espaciais com o conteúdo trabalhado em sala de aula, o impacto, principalmente naqueles que precisam trabalhar, pode ser grande, uma vez que podem se dedicar poucos aos estudos pela necessidade de auxiliar a família financeiramente. Essa questão, no entanto, não é o foco deste trabalho.

### **2.1.1 O CEPI-SB e as aulas de Geografia ministradas pela professora Lana**

Localizado a poucos quilômetros da Região da 44 (rever figura 05), exatamente no loteamento Mansões Pereira, o CEPI-SB se tornou uma escola de período integral ainda no ano

---

<sup>17</sup> Expressão utilizada para designar as pessoas que

de 2022. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola está destinada a atender apenas alunos que cursam os anos finais do ensino fundamental, ou seja, que cursam do 6º ao 9º ano. Na faixa etária dos 14 aos 16 anos, estes alunos, ainda de acordo com o PPP, residem, em sua maioria, em setores próximos à escola, como, por exemplo, o setor Vila Nova, o setor Nova Vila, o setor Santa Genoveva, a Vila Monticelli, o setor Negrão de Lima e a Vila Fróes, além do loteamento Mansões Pereira.

Como o CEPI-SB funciona em período integral, as aulas se iniciam, diariamente, às 7h30min e são finalizadas às 17h, sendo, ao todo, nove aulas diárias. Nesse período, além das pausas recreativas de 15min pela manhã e pela tarde, há uma pausa maior, que se inicia às 12h e se finaliza às 13h25min, para o almoço, que é fornecido pela própria escola. De modo geral, as infraestruturas da escola estão em um bom estado de conservação, possuindo, ao todo, 14 salas de aula, uma sala destinada aos professores, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma quadra de esportes para a realização de atividades físicas e um pátio para a realização de eventos e para a confraternização dos alunos nos períodos recreativos. A figura 11 demonstra bem alguns espaços do CEPI-SB.

**Figura 11** – Espaços pertencentes ao CEPI-SB.



Fonte: acervo pessoal (2022).

No que diz respeito ao ensino de Geografia na escola, são ofertadas quatro aulas semanais para todas as turmas, diferentemente das outras escolas que não funcionam em período integral que, por sua vez, ofertam apenas três. Nesse sentido, entre os meses de abril e

setembro de 2022, acompanhei, ao todo, 29 aulas em uma turma de 8ºano com 24 alunos. Durante grande parte das aulas que acompanhei, constatei alguns empecilhos, como, por exemplo, o uso constante de celular pelos alunos que atrapalhou consideravelmente o desenvolvimento das aulas.

Apesar das dificuldades, a professora *Lana* conseguiu organizar bem as suas aulas, dinamizando-as da seguinte forma: ao início de cada aula buscou, primeiro, apresentar a sua proposta. Essas apresentações, com duração de 10min aproximadamente, foram realizadas com o auxílio de slides e/ou do quadro. No decorrer das aulas, a professora buscou manter um diálogo com os alunos, não se limitando apenas na explicação/transmissão dos conteúdos. Para isso, utilizou, ora a aula expositivo-dialogada, indagando os alunos sobre o conteúdo abordado, ora alguns recursos didáticos, como vídeos e jogos. A figura 12 demonstra um dos momentos registrados durante as observações.

**Figura 12** – Aula de Geografia ministrada pela professora Lana



Fonte: acervo pessoal (2022).

Durante os cinco meses em que estive presente no CEPI-SB, a professora *Lana* trabalhou os seguintes conteúdos<sup>18</sup>: migração, distribuição e dinâmica demográfica, regionalização do continente americano, a relação entre os Estados Unidos e a China, o BRICS e a Geopolítica Mundial e, por fim, os recursos hídricos na América Latina. Destes, destaco o

<sup>18</sup> Os conteúdos são previamente definidos pela SEDUC/GO através do DC-GO e também do portal NetEscola.

primeiro e o último, uma vez que foram os únicos nos quais a professora buscou estabelecer uma conexão mais direta com a realidade vivida pelos alunos.

Por exemplo, ao tratar do processo de migração e da dinâmica demográfica, a professora recorreu à Região da 44 para exemplificar melhor como atuam as forças de atração, já que, por este centro comercial ter se consolidado como uma centralidade urbana de Goiânia, conforme discutido no capítulo anterior, muitas pessoas oriundas de outros estados estão presentes, trabalhando, em sua grande maioria, como ambulantes. Isso pode ser observado melhor a partir do fato de que o espaço urbano goiano, principalmente da RMG, tem se constituído, nas últimas décadas, a partir de um intenso processo de migração (PAULA, 2013).

Já quando a professora *Lana* abordou os recursos hídricos na América Latina, a tentativa de conectar este conteúdo com a realidade dos alunos se deu através da condição que possui o Rio Meia-Ponte, em Goiânia, que, apesar de ser um importantíssimo curso d'água, seja para biodiversidade, seja para a geração de energia e para o abastecimento de água, tem sofrido inúmeros problemas ambientais (CARVALHO; SIQUEIRA, 2011).

Durante as observações, pude constatar o quanto é importante a articulação entre a realidade vivida pelos alunos e os conteúdos geográficos abordados. Enquanto a professora trabalhou esses conteúdos mencionados no parágrafo anterior, o interesse dos alunos aumentou consideravelmente, até mesmo daqueles mais agitados, o que não aconteceu quando ela abordou os outros conteúdos. Isso confirma o que vem sendo discutido nas últimas décadas e, de modo particular, neste trabalho, pois, para que o ensino de Geografia seja ressignificado, é de grande importância que os aspectos dessa realidade sejam inseridos e articulados com o conteúdo ensinado.

### **2.1.2 A EEMAN e as aulas ministradas pela professora *Alice***

Diferentemente do CEPI-SB, a EEMAN é um estabelecimento de ensino que funciona em dois períodos distintos, matutino e vespertino, e se localiza ao norte da Região da 44, especificamente no setor Norte Ferroviário. Conforme o PPP da escola, os alunos que nela estão matriculados residem, em sua grande maioria, em setores próximos, como o setor Urias Magalhães, os setores Criméia Oeste e Criméia Leste, o setor Marechal Rondon, o setor Fama e o setor Vila Nova. Além destes, alguns alunos também residem em setores mais distantes, como o Jardim Balneário Meia-Ponte, Recanto do Bosque, Brisas da Mata e o Parque Tremendão.

A EEMAN atende alunos das duas etapas do ensino fundamental. Dos anos iniciais, o 5º ano é o único representante, estando alocado somente no período vespertino. Já dos anos finais, há turmas que vão do 6º ao 9º ano, disponibilizadas nos dois períodos. Enquanto no período matutino as aulas se iniciam às 7h e se finalizam às 12h15min, no período vespertino as aulas se iniciam às 13h e se finalizam às 17h30min. Para as turmas que possuem sexto horário, as aulas são finalizadas às 18h15min. Nos dois períodos, há uma pausa recreativa com duração média de 15min, e a escola também fornece lanches para todos os alunos.

Assim como o CEPI-SB, as infraestruturas da EEMAN também estão em um bom estado de conservação, possuindo, ao todo, oito salas de aula, uma sala destinada aos professores, uma biblioteca, uma quadra para a realização de atividades físicas e um pátio para a confraternização e realização de eventos. Apesar de não haver uma sala de informática específica, a escola conta com muitos notebooks, sendo estes utilizados pelos alunos em suas próprias salas de aula. Durante o período no qual realizei as observações, entre abril e setembro de 2022, a escola passou por uma grande reforma, a fim de melhorar suas estruturas o que, por sua vez, se tornou um grande desafio para a concretização desta etapa de pesquisa. A figura 13 apresenta alguns dos espaços da EEMAN.

**Figura 13** – Espaços pertencentes a EEMAN.



Fonte: acervo pessoal.

As turmas, especificamente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, possuem três aulas de Geografia por semana. Por causa das reformas, pude observar apenas 20 aulas, entre abril e

setembro, ministradas pela professora *Alice*. As observações foram realizadas em uma turma de 7º ano com cerca de 20 alunos com uma faixa etária que vai dos 11 aos 13 anos. Diferentemente da professora *Lana*, a professora *Alice* não teve dificuldades com os alunos, principalmente em relação ao celular, já que este, por determinação da diretoria, não pôde ser utilizado durante as aulas.

Ao iniciar suas aulas, a referida professora também destinou os primeiros minutos, sempre após a chamada, para uma breve apresentação sobre os conteúdos abordados, utilizando, para isso, slides. No decorrer das aulas, a professora *Alice*, buscou sempre manter um diálogo com os alunos e, uma hora ou outra, também proporcionou o hábito de leitura, bem como atividades em notebooks, aos mesmos sobre o que estava sendo estudado.

**Figura 14** – Aula de Geografia ministrada pela professora Alice.



Fonte: acervo pessoal (2022).

Durante o período no qual realizei as observações, foram trabalhados pela professora *Alice* os seguintes conteúdos: população brasileira, formação do território brasileiro – atividades econômicas, regionalizações do Brasil e suas políticas regionais, processo de formação do estado de Goiás, biomas e climas do mundo (domínios morfoclimáticos), espaço geográfico e paisagem. A correlação entre o cotidiano dos alunos e esses conteúdos se tornou mais evidente quando a professora pedia para que os mesmos exemplificassem alguns aspectos. Por exemplo, quando a professora trabalhou os domínios morfoclimáticos, foi perguntado aos alunos se estes conheciam a vegetação do cerrado e se podiam dar exemplos a respeito. O

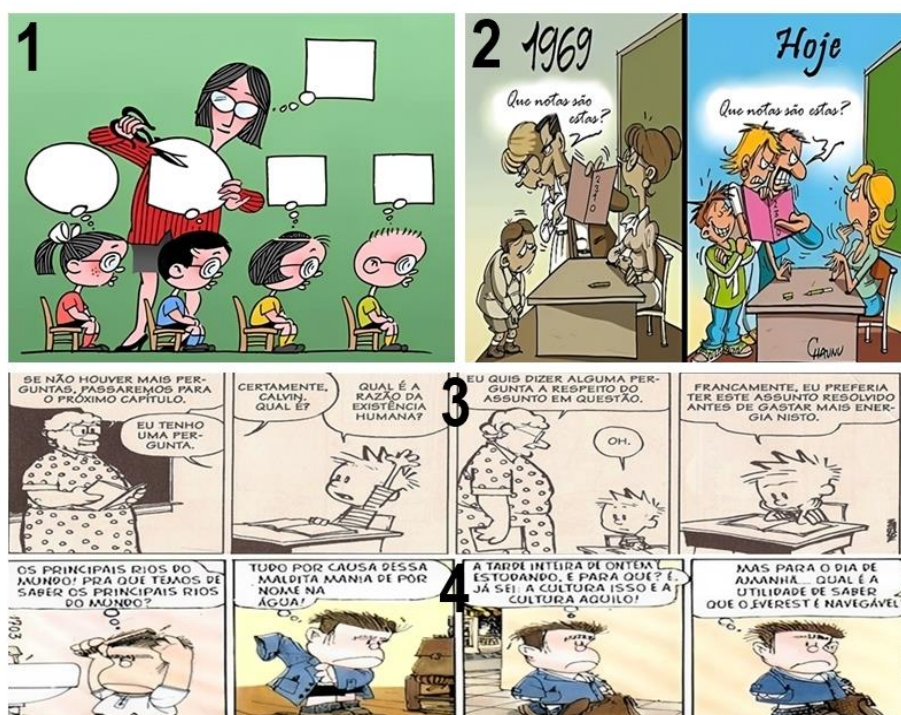
mesmo aconteceu quando foram trabalhados a formação do território brasileiro e o processo de formação do estado de Goiás.

### 2.1.3 A função mediadora do professor de acordo com as professoras participantes da pesquisa e suas percepções sobre a Região da 44

Como visto nos parágrafos anteriores, as duas professoras buscaram, cada qual ao seu modo, articular aspectos da realidade dos seus alunos com os conteúdos nos quais se propuseram a ensinar. Essa articulação é, na verdade, um dos aspectos mais importantes que constituem a mediação didática no ensino de Geografia, especificamente em uma perspectiva mais crítica, conforme as discussões estabelecidas no capítulo anterior. Nesse sentido, o que pretendo nesta subseção é evidenciar o que pensam as professoras *Lana* e *Alice* a respeito da função mediadora que exerce o professor em sala de aula, a fim de entender um pouco mais a respeito de como elas concebem o ensino de Geografia e como a Região da 44 pode ser trabalhada em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas individualmente e de forma remota, através da plataforma *Google Meet* devido a questões de logística e da disponibilidade de horários, e foram estruturadas a partir de quatro tirinhas que evidenciam situações que podem ser vivenciadas em sala de aula, conforme demonstra a figura 15.

**Figura 15** – Tirinhas utilizadas na entrevista com as professoras



Fonte: internet.

Assim, para conduzir as entrevistas, elaborei, em conjunto com o meu orientador, algumas questões direcionadoras: 1) Você já se viu em alguma dessas situações apresentadas pelas tirinhas? 2) Você pode relatar um exemplo de aula exitosa? 3) Você pode descrever uma experiência em que, nas suas aulas, conseguiu fazer uma conexão de um conteúdo com a vida dos seus alunos? 4) Você já trabalhou aspectos da Região da 44 no decorrer das suas aulas? Se sim, para quais conteúdos? 5) Você pode apontar as principais dificuldades para que ocorra a articulação entre o conhecimento geográfico e os conhecimentos próprios dos alunos?

Como o procedimento metodológico empregado nesta etapa foi a *entrevista semiestruturada*, essas questões tornaram-se parâmetros para estabelecer diálogos com as duas professoras. Ao iniciar a entrevista pela primeira tirinha, por exemplo, o aspecto que mais se destacou, e se tornou unanimidade entre as professoras, foi o fato de que o professor, apesar de ter a função de formar os alunos, não precisa desconsiderar o conhecimento que estes já possuem sobre determinado conteúdo, muito pelo contrário.

“Aqui cabe duas interpretações. Na primeira, ela (a professora) pode estar, por exemplo, moldando de uma forma positiva o pensamento dessas crianças, né? Pode ser no modo social, pode ser no lado cognitivo também. **Ela pode estar ensinando as crianças o caminho certo, né? As vezes elas não tem essas ideias, não tem essa clareza, né, e a professora esteja ali orientando.** Por outro lado, eu vejo assim, que a criança já traz um conhecimento, então, se ela coloca somente a ideia dela (da professora) sem levar em consideração, por exemplo, o pensamento da criança, ela está fazendo errado, né? **Porque nós, como educadores, temos que levar em conta a bagagem dessa criança.**” (PROFESSORA LANA. Entrevista em 25 de abril de 2022, grifo meu).

“Então, eu acho que isso é o que a gente mais vivencia em sala de aula, né? Porque **quando a gente entra em uma sala de aula, a gente vai fazendo parte da vivência de vários tipos de alunos, de várias formas de pensamento, de culturas. Cultura que eu falo assim, dentro de casa mesmo, com o que os pais falam.** E aí quando você entra (na sala de aula) e mostra o conteúdo, tem criança que vai entender com muita facilidade, outras não e também não questionam, né? Ficam caladinhos. É aí que eu acho que entra o olhar atento do professor, né? **Aquele aluno que fica quietinho, que não manifesta uma curiosidade né, é onde a gente tem que chegar e estar conversando e explicando [...] porque tem aluno que não entende o conteúdo e a gente tem que fazer uma explicação mais individual.**” (PROFESSORA ALICE. Entrevista em 18 de abril de 2022, grifo meu).

A partir das falas das duas professoras é possível perceber alguns aspectos que constituem a mediação didática, já discutidos no primeiro capítulo desta dissertação. O primeiro destes se dá no reconhecimento de que há, no ambiente escolar, uma pluralidade de ideias e conhecimentos que é constituída por diferentes sujeitos (alunos e professores) e que essa pluralidade pode se tornar uma grande aliada do processo de ensino e aprendizagem. No âmbito do ensino de Geografia aqui defendido, por exemplo, esse encontro de diferentes conhecimentos (cotidiano e geográfico), abre a possibilidade para que professor proporcione

condições para que o conhecimento cotidiano dos alunos, adquiridos através de suas práticas espaciais, torne-se referência para a construção do conhecimento geográfico.

Um outro aspecto que também foi discutido, especificamente a partir da segunda tirinha, e que se relaciona diretamente com o que foi mencionado no parágrafo anterior, é a função da avaliação no ensino. Para a professora *Lana*, por exemplo,

**Essa crítica aqui é bem positiva, né?** Porque assim, é uma reflexão sobre o que acontece ainda hoje, né, a gente percebe que em 2022 os professores ainda estão muito preocupados com as notas dos alunos, né, e a família também, já que no segundo quadrinho estão cobrando a professora. Mas o meu ponto de vista, é que **a nota não define o conhecimento do aluno**, então, é... tem escolas ainda, principalmente para a gestão, que a nota é muito importante, para o professor também. **Mas eu acho que a nota é mais uma ferramenta para você usar, medir o nível de aprendizagem dos alunos, mas como uma ferramenta de análise e de autoconhecimento, tanto para o aluno como para o professor, e não uma forma de punição** (PROFESSORA LANA, Entrevista em 22 de abril de 2022, grifos meus).

Essa perspectiva apresentada pela professora *Lana* vai ao encontro com o que alguns autores dedicados a estudarem a função da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, com destaque para Luckesi (2006) e, no âmbito do ensino de Geografia, para Rabelo (2010). Na perspectiva de ensino aqui defendido, no qual o professor media a construção do conhecimento geográfico pelo aluno, a “avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2006, p.81).

Nesse sentido, o processo avaliativo precisa ser entendido “para além do ato de aplicar provas, exames e testes como distribuição de notas. Ele precisa se transformar em um momento integrante do processo de ensino e aprendizagem” (RABELO, 2010, p.224). Assim, para que a avaliação alcance essa função, o processo de ensino e aprendizagem precisa estar alinhado a uma concepção que considere os alunos como sujeitos ativos de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social” (CAVALCANTI, 2005, p.198), como a teoria histórico-cultural que aqui tem sido discutida.

Nesse sentido, ao apresentar para as professoras a terceira tirinha e a segunda questão – *você pode relatar um exemplo de aula exitosa?* – pude perceber algumas inquietações a respeito de suas próprias práticas, como, por exemplo, no relato da professora *Alice*:

**Talvez aquilo que a gente está explicando, fazendo com que os alunos entendam, talvez não seja a forma certa do professor estar passando aquele conteúdo para o aluno, talvez uma abordagem mais diferenciada, abrir mais leque para que eles questionem a respeito daquele assunto [...]** então eu acho que a escola, em certos momentos, peca muito em relação a isso, né? **Um dia desses um aluno estava me**

**questionando assim: professora, qual é o intuito de você ficar sentado cinquenta minutos em uma cadeira só escutando uma pessoa falar?** E aí você para pensar, e você fica assim: realmente, né? A gente sabe que aquilo ali (conteúdo) não é absorvido completamente, que a gente sabe que são apenas os quinze primeiros minutos que eles (alunos) conseguem entender e depois vai ficando uma coisa chata. **Aí eu parei e pensei que a gente como professor precisa estar analisando esses pontos o tempo todo, né?** (PROFESSORA ALICE. Entrevista em 18 de abril de 2022, grifos meus).

A capacidade de se inquietar e refletir a própria atuação é fundamental para que o professor consiga identificar possibilidades e alternativas para proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa, o que, para a professora *Lana*, só pode ocorrer se houver uma participação mais ativa dos alunos:

Para mim, uma aula é considerada boa quando eu estou explicando um conteúdo e os alunos conseguem argumentar comigo sobre esse conteúdo. **Eu faço uma pergunta e eles participam, quando eles conseguem conversar dentro do tema, que eu consiga ver que eles realmente estão engajados no assunto. Para mim, essa aula é maravilhosa, independente da metodologia que eu esteja usando.** (PROFESSORA LANA. Entrevista em 22 de abril de 2022, grifos meus).

O fato de os alunos argumentarem nas aulas e participarem ativamente ser um dos principais aspectos que constituem uma aula boa, como a professora *Lana* se referiu, me fez correlacionar com as observações que realizei em sala de aula. Essa participação mais ativa ocorria com maior frequência quando as professoras relacionavam o conteúdo estudado com algum aspecto da realidade e o problematizavam. Isso demonstra a importância da função que exerce o professor no processo de ensino e aprendizagem, e como a articulação entre o cotidiano e o científico é fundamental para que este processo se concretize.

Quando essa articulação não é realizada pelo professor em sala de aula, há a possibilidade de que os alunos se questionem sobre o porquê estão estudando determinado conteúdo, como evidencia a quarta tirinha, por exemplo, e a aprendizagem não seja significativa. Nesse sentido, com o intuito de entender um pouco mais sobre como as professoras entendem essa articulação, apresentei a elas a terceira questão – *você pode descrever uma experiência em que, nas suas aulas, conseguiu fazer uma conexão de um conteúdo com a vida dos seus alunos?* – e, desse modo, a professora *Alice* relatou:

Já tem um tempo, **eu estava trabalhando o processo de industrialização, as revoluções industriais e como as cidades começaram a se formar**, e aí um aluno, que tinha uns 12 ou 13 anos, me falou assim: **professora, eu moro num setor bem carente – ele me falou o nome do setor, mas eu não me lembro – e que quando ele mudou para lá não tinha nada no setor, não tinha supermercado, não tinha escola, não tinha nenhum tipo de infraestrutura. Como ele mudou (para o setor) bem pequenininho, ele pôde acompanhar o crescimento daquele setor, sabe? E aí ele foi conseguindo analisar o crescimento urbano, né [...]** e aí ele falando – e eu achei muito interessante – que uma pessoa abriu um supermercado, que era mais uma merceariazinha, essas vendinhas bem pequeninhas, e conforme o setor foi crescendo, esse supermercado também foi se desenvolvendo e aí chegou num patamar

de um supermercado bem grande [...] e o dono já estava rico, né? **Eu achei interessante a colocação dele, né, de que não existia nada ali [...] e conforme o setor foi crescendo e progredindo, o supermercado também.** (PROFESSORA ALICE. Entrevista em 18 de abril de 2022, grifos meus).

A partir das falas das duas professoras apresentadas até aqui, **é possível perceber que alguns aspectos da articulação entre o conhecimento cotidiano que possui os alunos e o conhecimento científico que constitui os conteúdos geográficos já se fazem presente, de certa forma, em suas práticas.** Mas, e no que diz respeito à Região da 44? Para entender mais a respeito, apresentei para as professoras a quarta questão: *você já trabalhou aspectos da Região da 44 no decorrer das suas aulas? Em quais conteúdos? As respostas foram contundentes e demonstraram que os elementos que constituem a Região da 44 são utilizados com certa frequência nas aulas*, especificamente naquelas em que são abordados os conteúdos relacionados ao processo migratório, ao processo de urbanização, dentre outros, como se pode identificar na fala da professora *Alice*:

Quando a gente vai falar da (Região da) 44, uma boa parcela dos alunos mora perto deste local. **E sabem que ali é um lugar que tem grande concentração de lojas, vários tipos de estabelecimento, faz parte da rotina deles. Boa parte deles, junto com os pais, trabalham ali, tem loja e eles vão para lá.** Então eles têm esse conhecimento justamente por causa disso. [...] **E sabem que é um ponto de grande concentração, um fluxo muito grande de pessoas [...]. E que é uma região com grande arrecadação para o Estado, e o município. Identificam que é um local um pouco desorganizado com o trânsito. [...]. Então é interessante saber sobre essa formação. A importância da 44 para o sustento de grande quantidade de famílias. Várias famílias dependem daquela região para o seu sustento** (PROFESSORA ALICE. Entrevista em 18 de abril de 2022, grifos meus).

Dentre os elementos que constituem a Região da 44, e que foram elencados pela professora, destaco o grande fluxo de pessoas, a grande concentração de estabelecimentos comerciais que geram, ao mesmo tempo, uma grande arrecadação para o Estado e um sustento para as famílias que trabalham nessa localidade, inclusive os próprios alunos. Todos estes elementos, como já discutido no primeiro capítulo, tornam a Região da 44 uma centralidade urbana, o que significa que a professora *Alice*, apesar de não apresentar um conhecimento conceitual, demonstrou ter um saber considerável a respeito e, a partir daí, consegue estabelecer um diálogo e problematizar, junto os alunos, conteúdos relacionados ao espaço urbano.

Nessa mesma perspectiva, a professora *Lana* relatou como trabalha a Região da 44 em suas aulas:

**Eu sempre cito a (Região da) 44 quando eu falo de urbanização acelerada, sobre a cidade de Goiânia, a questão do comércio e a importância comercial da 44 para o Centro, que é o maior polo comercial de roupas aqui da América Latina. E atrai muitas pessoas na questão da migração dos países vizinhos [...]** A Feira

**Hippie, e esses comércios ali, são muito importantes para a nossa região, para a nossa cidade [...] inclusive tem muitos pais (de alunos) que trabalham lá. E quando eu falo, eles (alunos) acabam até colaborando com o conhecimento deles. Falam da importância desse comércio aqui para as regiões, como beneficia [...] e sempre que eu vou falar de Goiânia, da história de Goiânia, eu acabo citando a 44, os shoppings, e também a importância da rodoviária.** (PROFESSORA LANA. Entrevista em 22 de abril de 2022, grifos meus).

Há também na fala da referida professora elementos importantes, dos quais constituem a Região da 44 como uma centralidade urbana: o processo de urbanização acelerada, a sua importância comercial, como as lojas e a feira Hippie, para o *centro* e para toda a cidade de Goiânia, o processo migratório, com ênfase nos migrantes latino-americanos, e a importância da rodoviária de Goiânia, que se localiza nas proximidades da Região da 44. Nesse sentido, pode-se perceber que, assim como a professora *Alice*, a professora *Lana* demonstrou ter um conhecimento, mesmo que não de forma conceitual, que a possibilita problematizar estes elementos em determinados conteúdos relacionados com o espaço urbano.

Além disso, elementos do conceito geográfico *lugar* também estão presentes nas falas das duas professoras, especificamente quando elas buscam relacionar, em sala de aula, os elementos constituintes da Região da 44 com a vivência dos alunos, uma vez que, conforme reiterado pelas professoras, muitos trabalham com os pais e também frequentam corriqueiramente. Todos esses aspectos mencionados até aqui caracterizam o papel articulador do professor em sala de aula que, por sua vez, se torna precursor da mediação didática.

Para finalizar a conversa com as professoras, apresentei **a quinta e última questão:** *you pode apontar as principais dificuldades para que a articulação entre o conhecimento geográfico e os conhecimentos próprios dos alunos?* A professora *Alice* apresentou, a partir desta questão, um relato interessante:

Eu acho que as aulas de Geografia, basicamente, é uma coisa assim, por **a gente trabalha muito em sala de aula, só dentro daquele ambiente, daquele lugar, eu acho que se a gente tivesse umas aulas práticas, como antigamente os professores passeavam com os alunos pelo setor... isso de só ficar dentro da sala de aula, eu acho que essa é a maior dificuldade, assim, de mostrar essas mudanças, esses acontecimentos, fica uma coisa muito fechada, muito isolada [...]** e a gente não tem a aula prática, só a teórica. Às vezes, se a gente tivesse a oportunidade de ter a aula prática com eles (alunos), **levar eles em lugares diferentes para que eles tenham noção do espaço geográfico, das mudanças que o homem faz dentro desse espaço, acho que seria uma forma mais fácil deles (alunos) entenderem esse processo, né?** (PROFESSORA ALICE. Entrevista em 18 de abril de 2022. Grifos meus).

Pode-se perceber na fala da professora *Alice* um dos elementos que constitui a mediação didática exercida pelo professor em sala de aula: a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Essa preocupação, melhor, inquietação, é que impulsiona o professor a adotar

determinadas estratégias para concretizar essa aprendizagem. No âmbito da Geografia, este elemento se caracteriza na tentativa de fazer com que os alunos façam conexões com o que aprendem em sala de aula – aquele lugar fechado, conforme a professora *Alice* se referiu – com o mundo e suas dinâmicas. Isso também vai de encontro com o que tem evidenciado a professora *Lana* e o que tem sido defendido neste trabalho: a articulação entre os conhecimentos cotidianos e os científicos.

## 2.2 O desenvolvimento de uma proposta didática relacionada à Região da 44 em conjunto com as professoras participantes da pesquisa

Como bem evidencia o título deste segundo capítulo – *percursos de uma Geografia em movimento: a importância da mediação didática na (re)construção de saberes dos sujeitos escolares* – o meu objetivo, neste subtópico, é demonstrar o quanto o processo de construção de uma proposta didática e, conseqüentemente, de uma pesquisa, pode se tornar dinâmico e transformar todos os sujeitos participantes. Como já reiterado inicialmente neste trabalho, para conseguir desenvolver uma proposta didática relacionada à Região da 44 em conjunto com as duas professoras participantes da pesquisa (terceiro objetivo específico) foi definido que o procedimento metodológico Grupo de Discussão, proposto por Weller (2006) e pautado pela pesquisa colaborativa, tornou-se o mais adequado.

Nesse sentido, o **Grupo de Discussão** foi desenvolvido entre os meses de abril e setembro de 2022, de forma paralela à observação participante nas duas escolas e às entrevistas semiestruturadas. Ao todo, foram realizados cinco encontros (abril, maio, julho, setembro) por intermédio da plataforma *Google Meet* e a minha função em cada um deles foi justamente de mediar o processo de construção da proposta didática pelas professoras. Os encontros foram previamente planejados e o Grupo de Discussão foi estruturado a partir do percurso de mediação proposto por Cavalcanti (2014), consistido em três etapas: problematização, sistematização e sintetização.

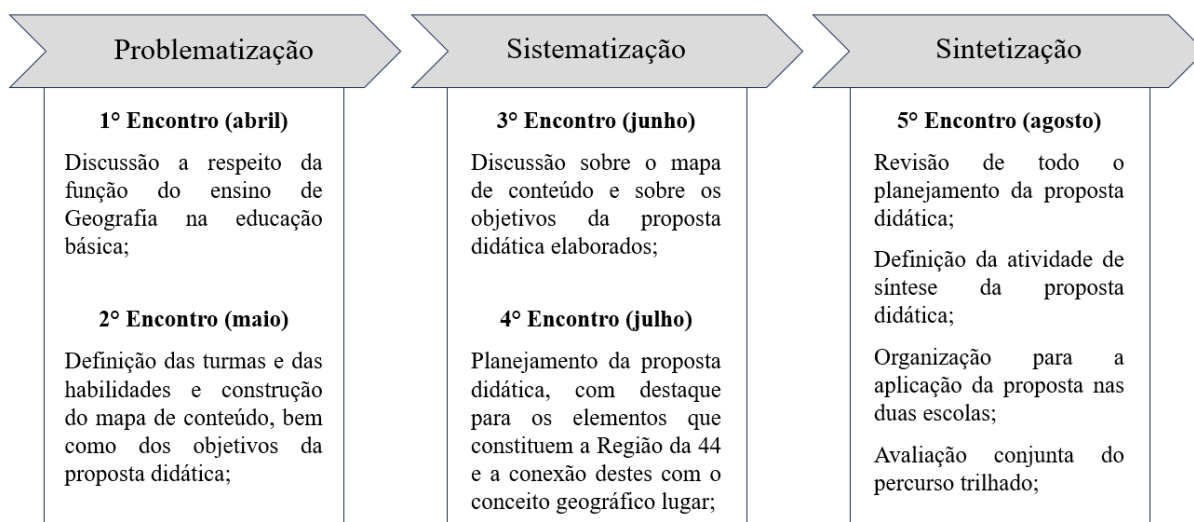
No primeiro encontro, o meu intuito seria de **realizar** um diálogo simultâneo com as duas professoras a fim de problematizar a função que possui o ensino de Geografia na educação básica, utilizando como referência teórica os textos de Callai (2012) e Cavalcanti (2019), e, a partir daí, definir as turmas e, conseqüentemente, as habilidades do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), lançando, desse modo, as estruturas para a construção da proposta didática nos encontros posteriores. Já para segundo encontro, o meu objetivo seria de **propiciar**, a partir

da definição das turmas e das habilidades, condições para a construção do mapa de conteúdo, isto é, os elementos que constituem a proposta didática, bem como seus objetivos.

No terceiro e quarto encontro, já na etapa de sistematização, a minha intenção seria de **discutir** com as professoras o mapa de conteúdo, a fim de que os objetivos da proposta didática sejam repensados para, a partir daí, planejar todo o percurso a ser trilhado. Nesse planejamento, aspectos como o número de aulas, os recursos didáticos, o processo avaliativo, os elementos que constituem a centralidade urbana da Região da 44, a correlação entre estes elementos e o conceito geográfico *lugar* e a conexão entre as etapas do percurso (problematização, sistematização e sintetização) obtiveram um enfoque maior.

Por fim, para o quinto e último encontro, o meu intuito seria de **finalizar** a proposta didática especificamente com a definição da atividade de síntese dos alunos (sintetização), bem como a organização para a sua aplicação, tanto no CEPI-SB como na EEMAN (datas e horários). Como este último encontro tornou-se a etapa da sintetização do processo de construção da proposta didática, ficou definido também que as professoras avaliariam todo o percurso trilhado. A figura 16 resume bem, dentro do percurso de mediação didática proposto por Cavalcanti (2014), todo o planejamento do Grupo de Discussão, realizado ainda no início de 2022.

**Figura 16** – Percurso metodológico empregado no Grupo de Discussão



Organização: Brito (2023)

Após este período de planejamento, o próximo passo tomado se deu no diálogo com as duas professoras a fim de combinar as datas para a realização do Grupo de Discussão. Devido ao pouco tempo livre em que as professoras dispunham, o primeiro encontro foi marcado para se realizar em um sábado, especificamente no dia 30 de abril. O segundo encontro, após

algumas divergências de datas, foi marcado para o dia 28 de maio, também em um sábado. Já o terceiro encontro ficou marcado para dia 20 de julho de 2022, diferentemente do que foi planejado anteriormente (junho), em uma quarta-feira. O quarto encontro ficou marcado para a semana seguinte, dia 26 de julho, em uma terça-feira. Já o último encontro, por sua vez, ficou marcado para ser realizado apenas em setembro, especificamente no dia 11 (domingo), devido também a disponibilidade das professoras, se diferenciando do que foi planejado inicialmente.

Posto isso, apresento, a partir de agora, os principais aspectos de cada encontro realizado, divididos nas três etapas do percurso de mediação didática. Como já sabido, a teoria histórico-cultural tornou-se a égide na qual o Grupo de Discussão e, conseqüentemente, a proposta didática sobre a Região da 44 foram desenvolvidos. Isso porque o professor, para conseguir mediar a construção do conhecimento pelo aluno, precisa desenvolver o seu pensamento conceitual (conceitos científicos) sobre a realidade por intermédio da Geografia, o que a torna um “signo do pensamento docente, pois seu foco é influir na cognição e na conduta do professor, e também na conduta de outros sujeitos, como os alunos” (OLIVEIRA, 2022, p.106).

### 2.2.1 A etapa de problematização

Como o primeiro encontro relacionado ao Grupo de Discussão foi estruturado para problematizar a função que possui o ensino de Geografia na educação básica, elaborei alguns questionamentos, tais como: *Ensinar Geografia para quê? Com qual objetivo? O que é, e para que serve a Geografia no ensino?* Apresentei-os, inicialmente, para a professora Alice, uma vez que a professora Lana não conseguiu participar de todo o encontro devido a um imprevisto. A professora Alice assim respondeu:

A Geografia, como eu falo para os meninos, é um leque de diversidade, né? Têm muitas opções, tem muito conteúdo para ensinar, então a Geografia é a relação do homem com o homem e do homem com a natureza e só por aí já dá para perceber que é um conteúdo bastante extenso, né? Então são várias formas de se estar explicando a Geografia [...] e o maior desafio do professor é puxar os alunos para esses conteúdos, porque eles não gostam, né? Porque é um conteúdo, assim, que tem que fazer bastante leitura para conseguir entender, eles não gostam. **Mas a partir do momento em que a gente utiliza uma dinâmica diferente, mostrando o objetivo dela, eles interagem mais** (PROFESSORA ALICE. Grupo de Discussão. 30 de abril de 2022, grifos meus).

O termo “dinâmica diferente”, no qual a professora *Alice* menciona, está relacionado a uma tentativa de explicar melhor os conteúdos, a fim de que o estudante os entenda com mais facilidade. Apesar de este aspecto ser importante, o mesmo não é, por si só, suficiente para um ensino de Geografia que proporcione aos alunos a capacidade de pensar geograficamente as

situações da realidade, a começar pelo seu contexto, ou seja, pelo seu cotidiano. Nesse sentido, para problematizar ainda mais a função do ensino de Geografia no ensino, apresentei outra tirinha, a fim de fundamentar o diálogo com a criticidade que deve ter este ensino.

**Figura 17** – Tirinha utilizada na etapa de problematização do Grupo de Discussão



Fonte: Quino (1991).

A tirinha representa, a partir da personagem *Mafalda*, uma das condições que a Geografia propicia aos sujeitos: a capacidade de entender a realidade tal qual ela é, para, a partir daí, poder atuar de forma cidadã. Essa condição, portanto, só pode ser alcançada em sala de aula se o professor mediar a construção do conhecimento. Assim, também apresentei breves trechos dos trabalhos de Callai (2012) e Cavalcanti (2019), com o intuito de fundamentar teoricamente o diálogo. Em uma dessas citações, por exemplo, evidenciou-se um aspecto importante que constitui essa função da Geografia na escola: o lugar como ponto de partida para ensinar a pensar geograficamente a realidade:

[...] pode-se constatar, também diante disso, que nunca foi tão importante considerar o estudo do lugar, pois é ali que as coisas acontecem e podem ser percebidas e reconhecidas. O desafio é compreender o lugar no contraponto do global, não apenas em si, mas interligando o que ali existe com o contexto do mundo [...] observar, descrever, analisar as coisas do lugar em que vivem pode levar os estudantes a desenvolverem maior interesse pelos problemas do mundo atual (CALLAI, 2012, p.77).

Essa citação fez com que a professora *Alice* apresentasse um fato interessante a respeito da relação dos seus alunos na EEMAN com a Região da 44, e contatasse a importância de se considerar o *lugar* para ensinar Geografia:

Esses dias atrás, como você tinha abordado a questão ali da Região da 44, eu até estava comentando com eles (alunos), né, a respeito da 44, que ela é um polo industrial e que o PIB dela é do tamanho da cidade de Rio Verde, né, pela questão do giro econômico. E aí eu perguntei para eles assim: seus pais trabalham aonde? **E a maior parte deles ergueram a mão e responderam que os pais têm loja, outros trabalham como funcionários, outros têm carrinho para vender café da manhã [...]** então, eu parei para pensar na importância da 44 e eu vi que a maior parte daqueles alunos estão

**ligados ali com a 44. Eu não tinha parado para pensar nisso até aquele dia (na entrevista) você ter perguntado.** (PROFESSORA ALICE, Grupo de Discussão. 30 de abril de 2022, grifos meus).

A partir destas palavras, destaco o quão importante se tornou essa etapa de problematização para que as professoras participantes da pesquisa pudessem tomar consciência de determinados elementos ainda adormecidos em suas práticas, por mais que, de uma forma ou de outra, estes estivessem sendo empregados. Em outras palavras, esta etapa da pesquisa buscou apresentar a importância da intencionalidade no processo educativo, que, neste caso, se dá na intenção de indagar o aluno, o escutar e problematizar suas espacialidades (conhecimento cotidiano), confrontando-as com o conteúdo trabalhado (conhecimento científico).

Um outro aspecto que também se tornou uma referência importante para a primeira parte da etapa de problematização acerca da função da Geografia na escola se deu a partir da contribuição de Cavalcanti (2019), na qual também apresentei à professora *Alice*:

[...] o que a Geografia produz é importante para a vida cotidiana devendo compor um conjunto de conhecimentos necessários à educação básica dos cidadãos. Ela não apenas reúne um conjunto de conhecimentos, informações e dados da produção espacial em diferentes lugares do mundo, resultantes de diversos aspectos naturais e não naturais, mas, sobretudo, das relações sociais que se inscrevem nesses aspectos e dialogam com esses espaços [...] para cumprir seu papel na formação, é importante superar o empirismo, a tradição da escola e das aulas de Geografia que visam tratar somente o mundo empírico e apresentar os temas como se fossem objetos empíricos, considerando-os como objetos de pensamento (CAVALCANTI, 2019, p.58).

Após uma breve leitura e contextualização da citação apresentada, a professora, então, expressou a sua visão a respeito:

**A ideia é que realmente esse aluno se torne um aluno crítico, né?** Que desperte a curiosidade dele, porque o conteúdo de Geografia tem que despertar a curiosidade do aluno para que ele tenha interesse de estar perguntando como que surgiu, como que foi, **e hoje essa Geografia te dá possibilidades, né, de você fazer com que esse aluno tenha, cada vez mais, curiosidade em relação a esse espaço** (PROFESSORA ALICE. Grupo de Discussão. 30 de abril de 2022, grifos meus).

Chamo a atenção para dois termos que a professora *Alice* mencionou em sua fala: curiosidade e criticidade. Como podem se relacionar no ensino de Geografia? E mais, podem estes dois elementos se tornarem parte da estrutura de uma Geografia mais significativa na escola? A partir destes questionamentos, apresentei à professora três perguntas, cuja natureza é geográfica, que estão sempre presentes nas discussões a respeito do ensino de Geografia: *Onde? Como? Por quê?* Estas questões, por sua vez, buscam incorporar ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia a curiosidade e a criticidade, como a professora *Alice* mencionou.

Enquanto o *Onde?* está vinculado à noção de localização de um fenômeno estudado no espaço, como a centralidade urbana, por exemplo, o *Como?* está relacionado aos desdobramentos deste fenômeno, desde como se originou até as consequências geradas. Por fim, o *Por quê?* está vinculado à noção de problematização do fenômeno e, para ser elaborado, necessita dos dois primeiros questionamentos. Por que aí e não em outro lugar? Por que desse modo e não de outro? Toda essa discussão constituiu a primeira parte do primeiro encontro.

Em sequência, já com a presença da professora *Lana*, apresentei o meu objetivo às duas professoras, que é construir uma proposta didática em conjunto, e as habilidades do DC-GO, relacionadas ao 7º e ao 8º Ano (as mesmas turmas nas quais observei as aulas), que poderiam ser trabalhadas no terceiro bimestre de 2022 (agosto e setembro) para, a partir delas, construir uma habilidade própria para a proposta didática. Após uma breve análise sobre todas as possibilidades, foram escolhidas, pelas duas professoras, duas habilidades, uma para cada turma. O primeiro encontro assim foi encerrado e foi solicitado às professoras que apresentassem as habilidades escolhidas no próximo encontro.

Antes de iniciar o segundo encontro, pude auxiliar as duas professoras neste processo de escolha, reunindo-me com elas, de forma presencial, em horários vagos nas suas respectivas escolas. Tentei, ao máximo, não interferir na escolha, mas apenas orientar, indicando que a proposta didática a ser desenvolvida necessitaria estar relacionada ao ensino de cidade e que as habilidades também precisariam seguir essa perspectiva. Assim, as habilidades que foram escolhidas pelas professoras *Alice* e *Lana* estão apresentadas no quadro 01.

**Quadro 01** – Habilidades selecionadas pelas professoras participantes da pesquisa.

| Habilidade do 7º Ano<br>Prof. <sup>a</sup> Alice                                                                                                                                                        | Habilidade do 8º Ano<br>Prof. <sup>a</sup> Lana                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>EF07GE06-A:</b> Problematizar como a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos socioambientais e contribuem para desigual distribuição de riquezas, em diferentes lugares. | <b>EF08GE17-A:</b> Analisar os principais problemas socioeconômicos e espaciais urbanos nas cidades latino-americanas, enfatizando a segregação socioespacial. |

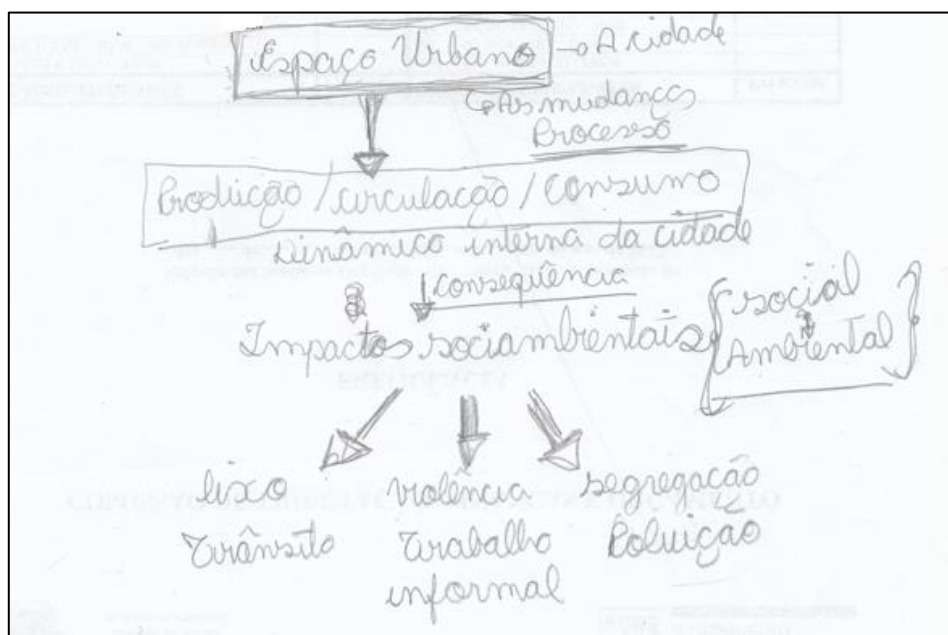
Organização: Brito (2023).

Ao mesmo tempo em que estas habilidades foram escolhidas pelas duas professoras, pedi também para que as mesmas pudessem esboçar um mapa de conteúdo, a partir das especificidades das habilidades. Ao desenvolver um mapa de conteúdo sobre um tema no qual se pretende ensinar, o professor pode estruturar e solidificar o seu conhecimento, o que o torna uma importante

[...] ferramenta didática que apresenta uma estrutura esquemática, representando um conjunto de ideias e conceitos dispostos em uma rede de proposições [...]. O mapa de conteúdo possibilita, nesse sentido, um direcionamento ao longo do processo de ensino. Como representação gráfica, ele indica as relações entre conceitos, conectando-os através de palavras-chave e oferecendo uma organização didática para o trabalho do professor no desenvolvimento da sua aula” (SANTOS, 2021, p.151).

Assim, essa etapa se tornou também muito importante porque me permitiu analisar, antes da construção do mapa de conteúdo principal para a proposta didática, como as professoras entendiam as habilidades que escolheram como poderiam trabalhá-las nas aulas de Geografia. Após um extenso diálogo, a professora *Alice*, esboçou o seguinte mapa de conteúdo, referente à habilidade **EF07GE06-A**:

**Figura 18** – Mapa de conteúdo construído pela professora *Alice*.



Fonte: acervo pessoal (2022).

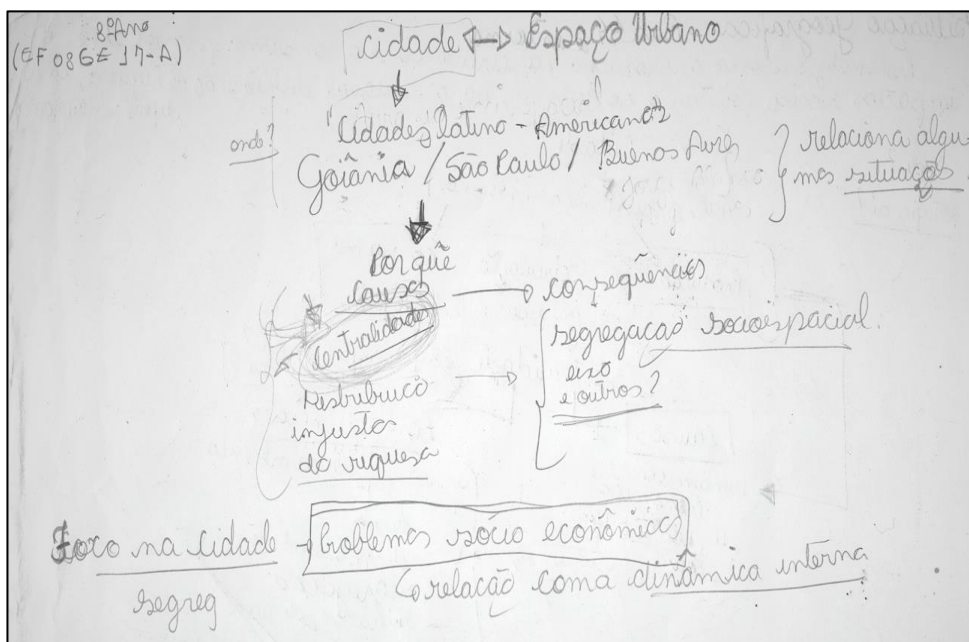
A partir do que foi elaborado pela professora, destaco o modo pelo qual os conceitos/elementos que constituem o espaço urbano foram distribuídos. Em evidência, estão os três principais fatores que compõem uma centralidade urbana: produção/circulação/consumo. Ao estabelecer essa relação, a professora *Alice* demonstra que estes elementos possuem grande importância e direcionam a dinâmica interna da cidade, que, ao se modificarem ao longo do tempo, podem ocasionar impactos significativos, como, por exemplo, problemas relacionados a mobilidade urbana, violência, trabalho informal, segregação socioespacial e poluição, em uma relação socioambiental. Como já discutido no

capítulo anterior, são estes fatores que têm condicionado as cidades pautadas no modo de produção capitalista.

Ao discutir juntamente com a professora *Alice* na biblioteca da EEMAN acerca do mapa que ela produziu, a perguntei sobre como estes elementos poderiam ser trabalhados em sala de aula. Segundo ela, seria necessário um aprofundamento sobre o processo histórico de formação de Goiânia. Apesar da contextualização histórica ter grande importância na Geografia, sempre a questionava o que teria de geográfico nessas explicações, visto que há um risco de o professor se perder nas explicações a respeito desse processo histórico e sair do âmbito da Geografia.

Já a professora *Lana*, por sua vez, produziu o seguinte mapa de conteúdo, referente a habilidade **EF08GE17-A**:

**Figura 19** – Mapa de conteúdo construído pela professora *Lana*.



Fonte: acervo pessoal.

Apesar de as duas habilidades serem destinadas para etapas distintas no ensino fundamental, o seu recorte temático é semelhante: o espaço urbano. Ao discutir com ela na biblioteca do CEPI-SB, surgiu a ideia, por parte da professora, de fazer uma comparação com os problemas urbanos de três cidades latino-americanas: Goiânia, São Paulo e Buenos Aires. O termo centralidade apareceu, conforme a figura acima, como uma causa destes problemas, estando diretamente relacionado com a *distribuição injusta de riqueza* que, por sua vez, ocasiona a segregação socioespacial.

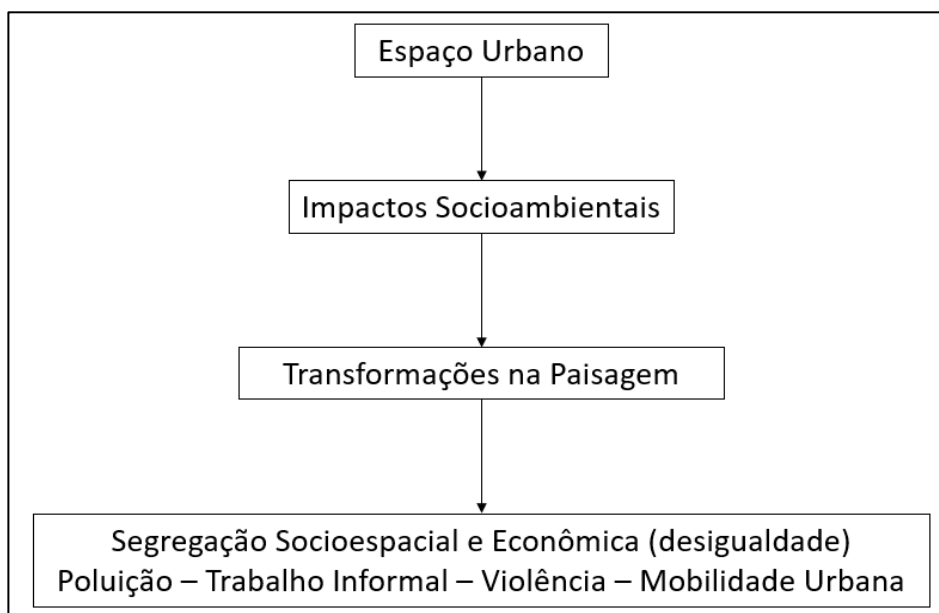
Ao aprofundar o diálogo com a professora *Lana* a respeito de como ela trabalharia este mapa de conteúdo na sala de aula, ficou claro que, para ela, seria necessário explicar, diretamente, o que é a cidade e o processo de urbanização, sem problematizar muito estes conceitos. No decorrer da conversa, busquei apresentar que essa explicação, por si só, não é suficiente para ensinar Geografia e que este ensino precisa ser significativo para os alunos, a ponto de mostrar-lhes que suas espacialidades também afetam, e são afetadas, a produção do espaço urbano.

Tendo sido produzidos os mapas de conteúdos pelas duas professoras entre os meses de abril e maio, o segundo encontro foi realizado, via *Google Meet*, no final deste último mês, especificamente no dia 28 de maio. O principal objetivo deste encontro foi proporcionar às professoras um momento no qual pudessem apresentar os seus mapas de conteúdo e, a partir deles, elaborar uma única habilidade e um único mapa de conteúdo. Além disso, este segundo encontro também possibilitou a construção dos objetivos da proposta didática, etapa fundamental para a sua estruturação.

Após as breves apresentações, construímos, de forma conjunta, a habilidade única para as duas turmas. Essa construção se deu mais como uma fusão entre as duas habilidades e ficou da seguinte forma: **Problematizar as questões socioeconômicas do espaço urbano, considerando dimensões da produção, circulação e o consumo, bem como os impactos decorrentes dessa dinâmica, principalmente o processo de segregação socioespacial em cidades de América Latina.** O termo *problematizar* (EF07GE06-A) foi escolhido, em relação ao termo *analisar* (EF08GE17-A), pelo fato de que o ensino de Geografia aqui defendido perpassa pela formação de sujeitos críticos e conscientes de suas realidades, conforme já discutido anteriormente.

A partir dessa habilidade, foi elaborado pelas duas professoras um novo mapa de conteúdo para representá-la, conforme a figura 20.

**Figura 20** – Mapa de conteúdo construído pelas duas professoras.



Fonte: acervo pessoal (2022).

Se os mapas de conteúdos elaborados individualmente pelas professoras forem comparados com o que está representado na figura acima, se identificará algumas diferenças. Por exemplo, ao retirarem os elementos que constituem a centralidade urbana (produção – circulação – consumo) e adicionarem o termo *transformações na paisagem*, demonstram mais foco nos impactos que a urbanização ocasiona no espaço, e não no modo pelo qual este espaço é produzido. Estes impactos estão no âmbito socioambiental e foram representados pela segregação socioespacial e econômica (segundo as professoras, a diferenciação entre segregação socioespacial e econômica é necessário para evidenciar a distribuição desigual de riqueza existente na cidade), poluição, trabalho informal, violência e problemas de mobilidade.

Após a elaboração do mapa de conteúdo, foi momento de mediar a construção dos objetivos da proposta didática. Devido a complexidade desta etapa, o encontro, que ocorreu em um sábado (28/05), precisou também ser continuado no domingo (29/05). A participação das duas professoras se tornou fundamental e demonstrou a potencialidade do Grupo de Discussão nesta pesquisa. Após momentos de diálogo entre as duas foram formulados os seguintes objetivos, conforme o quadro 02.

**Quadro 02** – Objetivos da Proposta Didática desenvolvida pelas professoras.

| Objetivos da Proposta Didática                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Objetivo Geral</b></p> <p>Entender os impactos causados pelo homem no espaço urbano da América Latina;</p> |

| Objetivos Específicos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Entender o processo histórico das formações das grandes cidades da América Latina;</li> <li>2) Conhecer e refletir sobre a regionalização das cidades da América Latina;</li> <li>3) Reconhecer a importância dos centros urbanos para o desenvolvimento das cidades;</li> <li>4) Comparar o PIB destes centros urbanos para os países;</li> <li>5) Conhecer e analisar o índice de desenvolvimento econômico para os municípios</li> <li>6) Perceber e respeitar a diversidade de produção das principais cidades da América Latina;</li> <li>7) Realizar um trabalho que uma alunos e professores ressaltando o interesse em conhecer a importância dos polos atacadistas e varejo no setor Norte Ferroviário;</li> <li>8) Analisar os impactos ambientais que as grandes cidades causam no meio ambiente;</li> <li>9) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano e a dinâmica da população e as condições de vida e trabalho;</li> <li>10) Analisar os problemas urbanos que impactam as condições de vida das pessoas no contexto</li> <li>11) Diferenciar a divisão econômica dos grandes e pequenos comerciantes;</li> </ol> |

Organização: Brito (2023).

Durante a formulação destes objetivos, não coloquei nenhuma restrição às professoras, deixando-as à vontade para pensar sobre como seria possível trabalhar a habilidade construída. No entanto, estes objetivos ficaram muito amplos, o que pode atrapalhar o desenvolvimento da proposta didática em sala de aula. Por este motivo, estabeleci, mais uma vez, um diálogo para que elas pudessem reformulá-los. Mas antes de apresentar como ficaram estes objetivos após a reformulação, é importante discutir alguns aspectos a respeito de como a mediação didática é pensada pelo professor que está inserido na educação básica.

Como se pode perceber, o objetivo geral está diretamente relacionado com os impactos da ação humana no espaço urbano das cidades latino-americanas. Assim como no mapa de conteúdo, as duas professoras se preocuparam, durante todo o Grupo de Discussão, em evidenciar os impactos, isto é, os problemas originados no espaço urbano, sem, no entanto, problematizar a sua produção. Apesar deste aspecto não impedir o pleno desenvolvimento da proposta didática, pode a tornar superficial. Seguindo essa perspectiva, os objetivos específicos também não problematizam a produção do espaço urbano, apesar de mencioná-la (sexto objetivo específico). No que diz respeito à centralidade urbana, as duas professoras até a

destacaram no terceiro objetivo, porém, sem problematizar os seus elementos, como, por exemplo, a produção, a circulação e o consumo.

Outro aspecto que também merece ser destacado é a inserção do processo histórico de formação das cidades latino-americanas (primeiro objetivo específico). Contextualizar historicamente como o espaço urbano se produziu ao longo do tempo é muito importante, no entanto, esse aspecto não pode tornar-se central, mas inserido na problematização da produção do espaço urbano de modo geral. Além destes, chamo a atenção para o quarto, o quinto e o sexto objetivo específico. Nestes, pode-se perceber uma generalização, no sentido de estarem muito amplos, o que talvez seja desnecessário para uma proposta didática para os anos finais do ensino fundamental.

Por outro lado, o sétimo, o oitavo e o nono objetivo específico, dialogam bem com a proposta de relacionar o conteúdo com a realidade vivida pelos alunos. Percebe-se que há uma intencionalidade em aproximar, e até mesmo mobilizar, os alunos de suas práticas espaciais na Região da 44. Esse aspecto é fundamental para o exercício da mediação didática, conforme já discutido neste trabalho, e para o êxito de um ensino de Geografia mais significativo. No entanto, parece que não há relação direta entre estes últimos objetivos e os primeiros, responsáveis por abordar o contexto histórico das cidades latino-americanas e seus espaços urbanos. Essa fragmentação pode se tornar um empecilho para o desenvolvimento da proposta didática.

Tendo isso em vista, sugeri que as professoras reformulassem os objetivos. Nessa reformulação, minha função se deu em mediar, ou seja, em instigar o pensamento das professoras a respeito de cada um dos objetivos, incluindo o objetivo geral. Após um momento de diálogo, os objetivos da proposta didática ficaram da seguinte forma, conforme o quadro 03.

**Quadro 03** – Objetivos da proposta didática após sua reformulação.

| <b>Objetivos da Proposta Didática (Reformulado)</b>                             |
|---------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Objetivo Geral</b></p> <p>Entender o espaço urbano da América Latina;</p> |

### Objetivos Específicos

- 1) Problematicar o espaço urbano das grandes cidades da América Latina;
- 2) Perceber a diversidade da produção das principais cidades da América Latina relacionando com o polo atacadista e varejista do setor Norte Ferroviário (Região da 44 e entorno);
- 3) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano com a dinâmica da população, as condições de vida e de trabalho;
- 4) Refletir políticas públicas para solucionar ou diminuir os problemas urbanos;

Organização: Brito (2023).

Como se pode perceber, a reformulação dos objetivos possibilitou uma certa sintetização da proposta didática, isto é, objetivos mais precisos e em menor quantidade. O objetivo geral, por exemplo, tornou-se mais sucinto e, conseqüentemente, mais adequado, uma vez que entender o espaço urbano das cidades latino-americanas parece ser mais pertinente para que se possa, ao decorrer da proposta didática, relacionar elementos da sua produção, e conseqüentemente a fim de problematizá-los, conforme o primeiro objetivo específico.

Já o segundo objetivo está diretamente relacionado ao primeiro e abre, ainda, possibilidade para relacionar o modo de produção das cidades latino-americanas com a Região da 44, identificando suas semelhanças (modo de produção capitalista) e suas diferenças, na relação local-global, conforme já discutido no primeiro capítulo. Esse aspecto é importante porque propicia aos alunos condições para situar, inclusive, a cidade de Goiânia como uma cidade latino-americana e submetida a um modo de produção específico, que é capitalista.

Nessa mesma perspectiva, o terceiro objetivo, que na proposta didática elaborada exclusivamente pelas professoras era o nono objetivo, foi mantido. O *lugar do aluno* remete diretamente as suas práticas espaciais que, no caso do CEPI-SB e da EEMAN, estão relacionadas com a Região da 44. Neste objetivo, o foco maior está direcionado para o modo pelo qual as relações sociais (dos alunos, inclusive) estão condicionadas pela forma como o espaço urbano é produzido, e como esta produção pode ser influenciada por essas relações sociais. É aqui que o conceito *lugar*, pautado na relação local-global, pode ser trabalhado.

Para finalizar a reformulação dos objetivos da proposta didática, instiguei as professoras a pensarem um pouco mais sobre qual finalidade o ensino de Geografia pode ter. Como já tinha estabelecido uma discussão com elas a respeito disso, uma das possibilidades que surgiram durante o diálogo foi o direcionamento deste ensino para algo mais significativo do que apenas “saber” como o espaço urbano é produzido e qual é o lugar do aluno nessa produção. Nesse sentido, os problemas urbanos devem ser pensados pelos alunos no sentido de elaborar soluções

para que possam ser, pelo menos, amenizados. Essas soluções podem ser pensadas a partir do desenvolvimento de políticas públicas, na qual é dada “voz” aos alunos para pensar nas causas (problematização e sistematização) e nas soluções (sintetização). Foi nessa perspectiva que o quarto objetivo específico foi reformulado.

Após essa reformulação e o encerramento do segundo encontro, a etapa de problematização foi finalizada, e o terceiro encontro foi agendado para o mês de julho com a seguinte pauta: discutir e elaborar, a partir da habilidade e dos objetivos, as aulas e as atividades que serão realizadas através da proposta didática.

### 2.2.2 A etapa de sistematização

Passada a etapa de problematização, o terceiro encontro deu início a etapa de sistematização. Nesse momento, predominou discussões sobre como a proposta didática poderia ser desenvolvida (número de aulas, percurso metodológico, atividades, etc.) em sala de aula. Após a releitura dos objetivos que foram reformulados no último encontro, deixei o espaço do encontro em aberto a fim de que as duas professoras pudessem colaborar e expor suas ideias. Após um breve diálogo, ficou decidido, em conjunto, que a proposta didática teria quatro aulas e um material impresso com imagens e questionamentos para auxiliar os alunos.

No que diz respeito a estrutura das aulas, a professora *Alice* foi a primeira a tomar a palavra e sugeriu que, na primeira aula, se deveria contextualizar o espaço urbano, isto é,

Fazer um contexto geral sobre o que que é o espaço urbano, por mais que eles já tenham visto, né, no ano anterior basicamente a gente fala sobre espaço urbano, mas para dar mais uma ênfase, né, para eles conseguirem adentrar mais no assunto. Então, por exemplo, o que é o espaço urbano? O que vocês entendem sobre o espaço urbano? Para eles já irem pensando e darem a resposta. Porque quando a gente fala assim: o que é o espaço urbano? Para um aluno do 7º Ano podemos esperar que ele vá falar que o espaço urbano é a cidade. Então, assim, para eles já irem entendendo o que é o espaço urbano, a criação desse espaço (PROFESSORA ALICE, 2022. Grupo de Discussão).

A sugestão da professora *Alice* vai ao encontro com o que ambas as professoras pensaram quando fizeram seus mapas de conteúdo, ainda na etapa de problematização. O *ir direto ao ponto* e começar a proposta explicando, mesmo que indiretamente, o espaço urbano pode interferir na problematização do conteúdo, principalmente se o percurso metodológico proposto por Cavalcanti (2014) for seguido, como é o caso desta proposta didática. Seguindo essa mesma perspectiva, a professora *Lana* também sugeriu, porém com mais detalhes, uma primeira aula mais explicativa:

Então, assim, dentro do que ela falou (professora Alice) já pode colocar a pergunta: o que é urbanização? Abordando de uma forma bem... só lembrando porque, na verdade, eles já estudaram o que é a urbanização. O que é uma cidade? E o que foi o processo de urbanização aqui na América Latina? Então é só para lembrar, porque, assim, esse processo aqui foi diferente de outros locais, porque ele influencia muito como que são essas cidades hoje, né, essas grandes cidades, já que foram cidades que foram urbanizadas de forma acelerada e aí acabou gerando diversos problemas, e é o que a gente vai abordar dentro dos nossos objetivos (PROFESSORA LANA, 2022. Grupo de Discussão)

Apesar de conter um aspecto mais explicativo, o que não é de todo errado, a fala da professora *Lana* contém aspectos importantes, como, por exemplo, o processo de urbanização em diferentes cidades da América Latina, bem como os questionamentos sobre as “diferenças” dos processos de urbanização nestas cidades. Essa sugestão abriu possibilidade para que, na primeira aula, pudessem ser inseridas imagens de diferentes cidades latino-americanas, juntamente com Goiânia, a fim de os alunos observarem os diferentes espaços urbanos e assim facilitar sua problematização. Assim, após um momento de discussões, ficou decidido que quatro cidades teriam seus espaços urbanos problematizados: Goiânia, São Paulo, Quito, capital do Equador, e Lima, capital do Peru.

Num primeiro momento, estava decidido que na primeira aula seriam apresentados aos alunos alguns dados estatísticos da América Latina, especificamente das cidades mencionadas acima, como, por exemplo, o número de habitantes e outros dados relacionados a urbanização, a fim de, posteriormente, abordar a cidade de Goiânia, apresentando alguns de seus problemas e o contexto histórico de sua formação. Aqui pode-se perceber que, apesar de o processo de formação de Goiânia não estar mais presente nos objetivos da proposta, as duas professoras ainda buscavam inseri-lo. Após alguns minutos de diálogo, em que fui questionando-as sobre a real importância de se trabalhar diretamente com este processo ficou decidido, pelas duas professoras, que o ideal seria problematizar o conhecimento prévio dos alunos acerca de cidades latino-americanas, destacando Goiânia.

Foram elaboradas, em conjunto, algumas questões problematizadoras: 1) Você conhece outras cidades, que não seja Goiânia? Se sim, quais? 2) Na sua opinião, todas as cidades são iguais? 3) Você já viu imagens de outras cidades da América Latina? Se sim, quais características você pode listar dessas imagens? 4) Você já observou o espaço urbano de Goiânia? Como você poderia descrever este espaço? 5) Quais lugares de Goiânia você costuma utilizar como opção de lazer? 6) No seu bairro têm opções de lazer? Quais? 7) Como são as moradias? 8) Você consegue identificar algum problema urbano no seu bairro?

Além destas questões, foi sugerido também pela professora *Lana* que houvesse um momento, ainda na primeira aula, em que os alunos pudessem comparar elementos em comum

presentes em cidades latino-americanas. A professora *Alice* concordou com a sugestão e ficou decidido que seriam inseridas no material de apoio imagens de três cidades: Goiânia, São Paulo e Quito. Como a proposta didática está relacionada diretamente com a Região da 44, os elementos em comum entre as referidas cidades poderiam ser relacionados ao comércio e ao consumo, conforme a figura 21.

**Figura 21** – Cidades selecionadas para a proposta didática



Fonte: internet (2022).

Para instigar o pensamento dos alunos, foram também elaboradas mais duas questões problematizadoras: 1) Que aspectos as três cidades têm em comum? 2) Pontue alguns aspectos diferentes que você conseguiu observar nas imagens das três cidades. Estas questões tornaram-se base para que os alunos pudessem analisar outras imagens de São Paulo e Lima, agora com elementos que constituem a segregação socioespacial:

**Figura 22** – Cidades selecionadas para a proposta didática.



Fonte: internet.

Para finalizar a primeira aula, ficou decidido também que os alunos, a partir destas duas imagens acima, deveriam ser instigados a relacionar o que foi observado com Goiânia: 1) O que mais chama a sua atenção nas imagens? Você sabe explicar por que existem tantas diferenças no mesmo bairro onde moramos? 2) Agora pense em Goiânia. Existe algum lugar com características semelhantes como as retratadas em Lima e em São Paulo? Essa etapa de problematização do espaço urbano das cidades latino-americanas tornou-se fundamental para o desenvolvimento das outras aulas. Nesse momento, o terceiro encontro foi encerrado e o quarto foi agendado para a semana seguinte, dia 26 de julho.

Já no quarto encontro, foram planejadas as últimas três aulas. Na segunda aula, por sua vez, o foco precisaria estar direcionado para um aprofundamento sobre Goiânia, incluindo a Região da 44, mas relacionando outras cidades latino-americanas. As duas professoras sugeriram que, nesta aula, seria importante evidenciar alguns elementos da segregação socioespacial que são presentes em Goiânia, e como a Região da 44 está inserida nesse processo. Porém, ambas estavam priorizando apenas a explicação sobre estes elementos, o que, como já falado anteriormente, não auxilia de forma adequada o desenvolvimento do pensamento do aluno. Nesse sentido, sugeri que, assim como na primeira aula, estes elementos fossem problematizados por meio de charges, conforme a figura 23.

**Figura 23** – Charges selecionadas para a proposta didática.

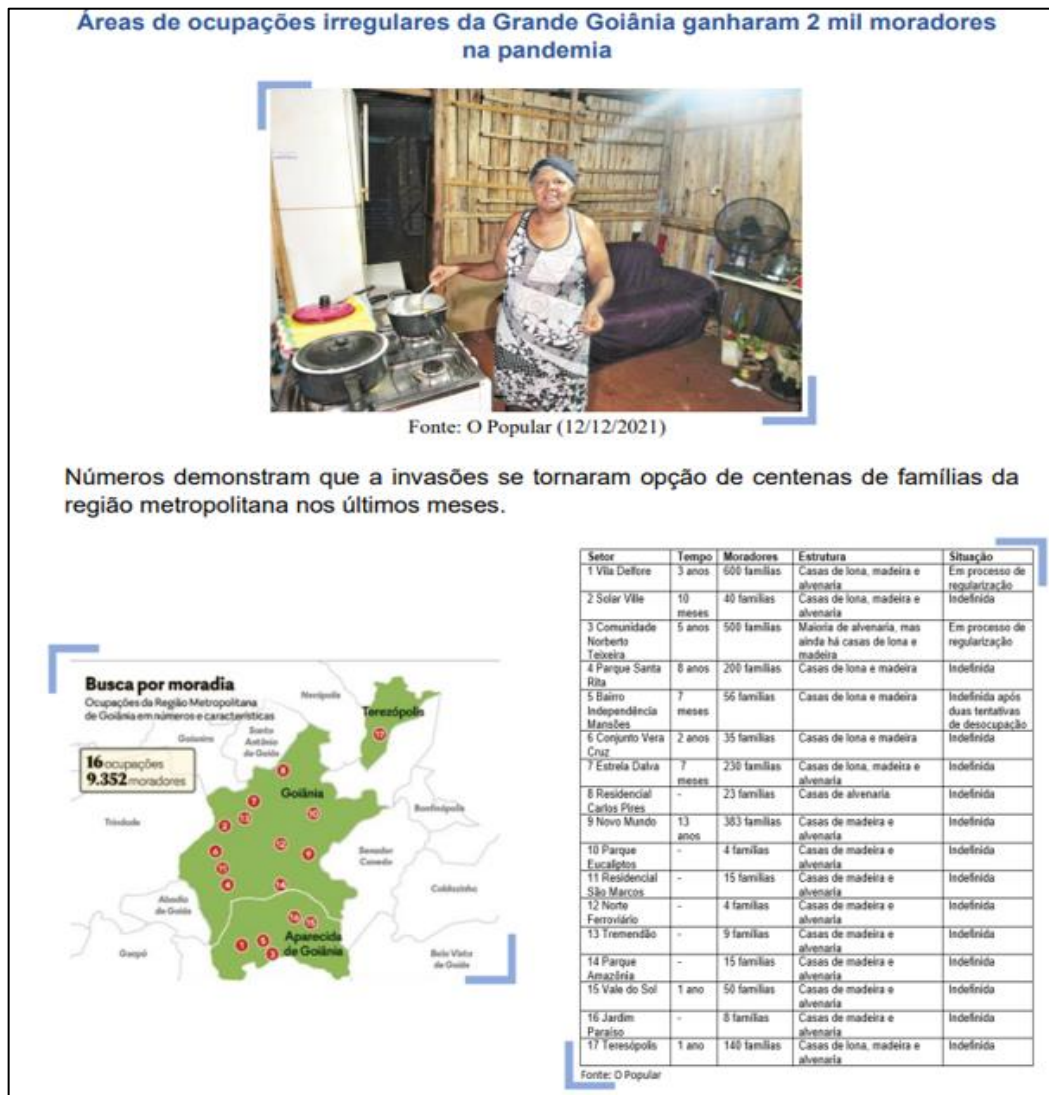


Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/>

Além disso, também argumentei com as professoras que reportagens sobre a cidade de Goiânia que representassem, de certo modo, o que as charges demonstram, poderiam possibilitar um melhor entendimento para os alunos. Elas concordaram e sugeriram que essas reportagens poderiam estar relacionadas com a moradia, melhor, com a ocupação de áreas irregulares, o que caracteriza a segregação socioespacial e constituiu, inclusive, o desenvolvimento da cidade de Goiânia, como já discutido no primeiro capítulo. Nesse sentido,

foi escolhida, então, uma reportagem do jornal *O Popular* argumentando sobre o aumento dessas ocupações (invasões) durante a pandemia, conforme a figura 24:

**Figura 24** – Reportagens selecionadas para a proposta didática



Fonte: Jornal O Popular, Goiânia (2022).

Além dessa reportagem, outras duas também foram selecionadas, especificamente por retratarem a revitalização de espaços públicos através de parcerias entre os setores públicos e privados. A primeira reportagem é sobre a revitalização de uma área portuária localizada em Puerto Madero, em Buenos Aires. A segunda reportagem, por sua vez, retrata o projeto de revitalização da Região da 44, conforme a figura 25:

**Figura 25** – Reportagens selecionadas para a proposta didática.

**Projeto de revitalização portuária – Puerto Madero**





O projeto de revitalização portuária Puerto Madero em Buenos Aires teve como objetivo a transformação de uma grande área ferroportuária subutilizada através de uma iniciativa do Estado para promover um novo modelo de políticas ativas e estratégias acordadas entre o setor público e privado.

**Revitalização da Região da 44 é estimada em R\$ 100 milhões**



Projeto de construção de coberturas: integrar plataforma do BRT, a rodoviária e o comércio da Região da 44 (Foto: Sebastião Pereira)

A construção das coberturas das áreas de acesso de pedestres da plataforma do BRT interligando o Terminal Rodoviário de Goiânia, Feira Híppie e comércio da rua 44 será a primeira etapa do amplo projeto de revitalização da região. O projeto deve ter um investimento total de R\$ 100 milhões e será desenvolvido através de uma parceria público-privada. O objetivo é organizar a região e oferecer mais conforto e segurança aos visitantes.

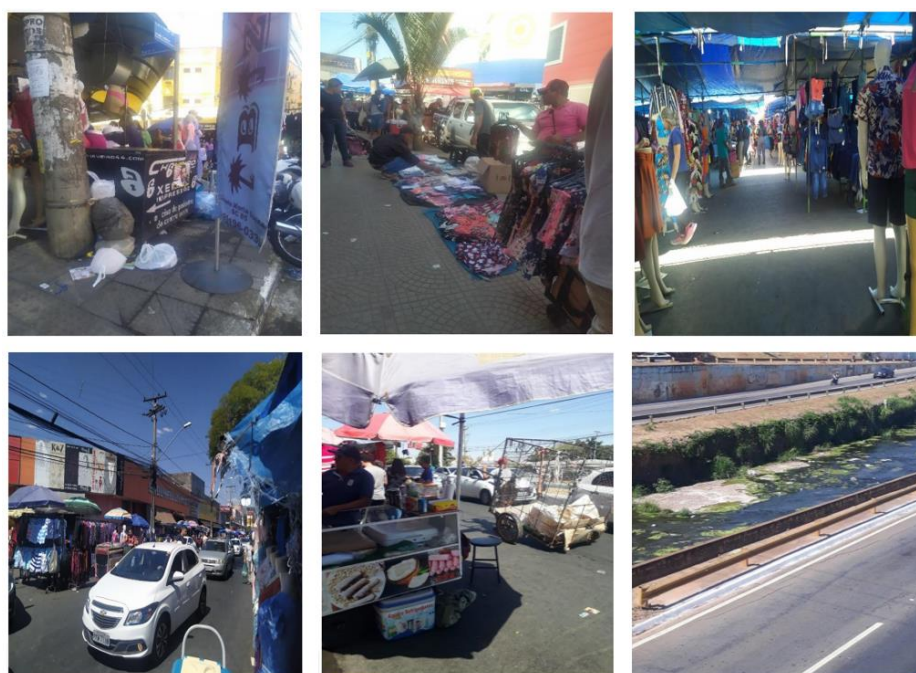
Fonte: Projeto Batente (primeira reportagem – 2021)) e Jornal O Popular (segunda reportagem – 2022).

A sugestão de inter-relacionar as charges com estas três reportagens foi dada pelas duas professoras e, segundo elas, pode proporcionar aos alunos condições de problematizar como a segregação socioespacial impacta a cidade e para onde os interesses, tanto do poder público como dos setores privados, estão direcionados, e como estes agravam ainda mais essa segregação. A partir daí, foram elaborados alguns questionamentos, como: 1) Qual o interesse do poder público e dos empresários da Região da 44 ao proporem a revitalização desta? 2) Você já parou para pensar que a cidade é composta por diferentes espaços? Já pensou por que esses espaços são diferentes? Quem produz esses espaços? E o que isso pode nos mostrar? 3) Qual

espaço na cidade foi planejado para o uso coletivo? Consegue pensar em algum exemplo? 4) Quais práticas são mais comuns na Região da 44? 5) Você consegue se lembrar de algum lugar que na Região da 44 o objetivo é o lazer? Se sim, quais? Tem lugares na Região da 44 que são para moradia? Se sim, onde e como são esses lugares? 7) Descreva ou desenhe o que, na sua opinião, representa a segregação socioespacial. Estes questionamentos também se tornaram base para o planejamento da terceira aula, que será apresentada a seguir.

Na terceira aula, como o seu objetivo estava direcionado para relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano com a dinâmica da população, as condições de vida e de trabalho, ficou decidido que seria adicionado ao material de apoio dos alunos imagens da Região da 44, tanto das galerias/lojas e dos ambulantes, como também de problemas existentes na localidade e no seu entorno, como os elementos que evidenciam a segregação socioespacial, a falta de mobilidade urbana e a poluição. A figura 26 contém algumas das imagens utilizadas no material de apoio.

**Figura 26** – Imagens da Região da 44 utilizadas na proposta didática.



Fonte: acervo pessoal (2022).

Os questionamentos que acompanham as imagens, assim como nas últimas duas aulas, também foram elaborados em conjunto pelas duas professoras. Foram selecionadas seis questões com o intuito de articular a realidade dos alunos (o que eles vivenciam) com alguns elementos que constituem a segregação socioespacial, já estudados nas últimas aulas. Assim, as questões foram organizadas: 1) Você conhece esse lugar? Fica próximo a sua escola? 2) Esse

lugar tem espaços públicos para o lazer? 3) Como é a mobilidade urbana? Tem faixa de pedestre? As leis de trânsito são respeitadas? 4) E a segurança, como você a descreveria? 5) Você percebe problemas ambientais neste lugar? 6) Como podemos lutar contra a desigualdade social neste lugar? O intuito destes questionamentos, ainda segundo as duas professoras, seria de propiciar aos alunos condições para entenderem como o espaço urbano é produzido e como são estabelecidas as condições de vida e de trabalho.

Como se pode perceber, a terceira aula se tornou a continuidade da segunda. Isso foi necessário pelo fato de que, como a Região da 44 é o foco principal da proposta didática, a problematização sobre os elementos que a constituem e os problemas daí provenientes precisa ser mais consistente, a fim de que os alunos consigam desenvolver a atividade que será proposta na última e quarta aula, que será apresentada a seguir.

Tendo sido elaboradas as três primeiras aulas, chegou o momento de planejar a quarta aula que, por sua vez, é destinada para um momento de síntese, ou seja, de produção de narrativas dos próprios alunos. Para isso, estabeleci um momento de discussão a fim de que as professoras pudessem expor suas ideias. A professora *Alice* sugeriu que essa atividade final poderia ser um cartaz (ou um folder) no qual os alunos apresentariam propostas de conscientização e solução para os problemas existentes na Região da 44. A professora *Lana*, por sua vez, concordou com a sugestão e acrescentou que, para a realização desse cartaz/folder, elas poderiam levar para a sala de aula modelos de campanhas publicitárias, a fim de auxiliar os alunos nessa produção.

Assim, a proposta de atividade da quarta aula foi inserida no material de apoio da seguinte forma: Agora pense nas mudanças. O que gerou os problemas urbanos como o lixo, a falta de mobilidade, a violência, dentre outros? Apresente sua lista aos colegas e em discussão entre vocês busquem possíveis soluções para essa situação. Vamos pensar na elaboração de um folder com uma campanha publicitária de conscientização para a população que trabalha, vive e compra na Região da 44. No sentido de explicar os problemas enfrentados todos os dias e apontar as possíveis soluções para melhorar a vida coletiva na Região da 44.

Para que se possa entender com mais clareza tudo o que foi elaborado em conjunto pelas duas professoras, o quadro X apresenta, de forma resumida, todas as etapas da proposta didática:

**Quadro 04** – Proposta didática sobre a Região da 44 desenvolvida pelas professoras.

| <b>O processo de urbanização na América Latina</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                               |                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| <p align="center"><b>Objetivo Geral</b></p> <p>Entender o espaço urbano da América Latina</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                               |                       |
| <p align="center"><b>Objetivo Específicos</b></p> <p>1) Problematicar o espaço urbano das grandes cidades da América Latina;</p> <p>2) Perceber a diversidade da produção das principais cidades da América Latina relacionando com o polo atacadista e varejista do setor Norte Ferroviário (Região da 44 e entorno);</p> <p>3) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano com a dinâmica da população, as condições de vida e de trabalho;</p> <p>4) Refletir políticas públicas para solucionar ou diminuir os problemas urbanos;</p>                                                                                                                                     |                               |                       |
| <p align="center"><b>Habilidade Construída</b></p> <p>EF07GE06-A + EF08GE17-A: Problematicar as questões socioeconômicas do espaço urbano, considerando dimensões da produção, circulação e o consumo, bem como os impactos decorrentes dessa dinâmica, principalmente o processo de segregação socioespacial em cidades de América Latina.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                               |                       |
| <b>Turma:</b> 7º e 8º Ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Período:</b> 15/09 a 29/09 | <b>Nº de Aulas:</b> 4 |
| <p align="center"><b>Aula 01 – O processo de urbanização das cidades latino-americanas</b><br/><b>(Problematicação)</b></p> <p>Na primeira aula, o foco principal está em problematicar o conhecimento prévio que os alunos possuem acerca das cidades latino-americanas e como ocorre o processo de urbanização. Para isso, foram elaborados questionamentos acompanhados com imagens de cidades da América latina que auxiliem os alunos a pensarem sobre essa urbanização, e os problemas daí provenientes, e relacionarem, ao mesmo tempo, com a cidade de Goiânia</p>                                                                                                                     |                               |                       |
| <p align="center"><b>Aula 02 – Os problemas relacionados a produção do espaço urbano das cidades latino-americanas e a Região da 44</b><br/><b>(Sistematização)</b></p> <p>Na segunda aula, por sua vez, o foco está em problematicar a segregação socioespacial na produção do espaço urbano na América Latina. Para isso, foram selecionadas charges e reportagens acerca da Região da 44 e da cidade de Puerto Madero em Buenos Aires, a fim de que os alunos possam refletir sobre os interesses, tanto do poder público como dos setores privados, no próprio espaço urbano.</p>                                                                                                          |                               |                       |
| <p align="center"><b>Aula 03 – O lugar do aluno, as mudanças no/do espaço urbano e as condições de vida e trabalho</b><br/><b>(Sistematização)</b></p> <p>Já na terceira aula, o objetivo foi propiciar aos alunos um contato maior com a realidade na qual vivem, relacionando de forma mais direta a Região da 44. Para isso, foram inseridas no material de apoio diversas imagens que retratam tanto as lojas/galerias e os ambulantes, como os problemas que se fazem presentes em seus entornos, como, por exemplo, poluição (lixo), falta de mobilidade urbana, segregação socioespacial, dentre outros. Assim como nas últimas duas aulas também foram elaborados questionamentos.</p> |                               |                       |
| <p align="center"><b>Aula 04 – Propostas para solucionar e/ou amenizar os problemas urbanos presentes na Região da 44</b><br/><b>(Sintetização)</b></p> <p>Para a última aula, foi planejada a atividade final da proposta didática. Com base em tudo o que os alunos estudaram nas três aulas anteriores, o foco está direcionado em propiciar a estes a condição de desenvolver propostas através de uma campanha publicitária que possam solucionar e/ou amenizar os problemas existentes na Região da 44.</p>                                                                                                                                                                              |                               |                       |

Organização: Brito (2023).

Como se pode perceber com o que foi exposto até aqui, as duas professoras participaram consideravelmente da elaboração da proposta didática, sendo necessária apenas algumas intervenções minhas, especificamente no planejamento das duas primeiras aulas, na quais ambas buscaram mais explicar os conceitos de cidade e urbanização, bem como o processo de urbanização na América Latina ocorreu, recorrendo ainda ao contexto histórico de formação das cidades, incluindo Goiânia, do que problematizá-los.

Essas intervenções, no entanto, não tiveram o objetivo de coibir o que as professoras estavam propondo, mas de questionar e de problematizar a função mediadora que exerce o professor em sala de aula. Em outras palavras, não é necessário, tampouco adequado, o professor explicar os conceitos, entregando-os já prontos aos alunos, principalmente em conteúdos que possibilitam uma maior relação com a realidade vivida, como, por exemplo, o espaço urbano. Nesse sentido, busquei direcionar as duas professoras para que elaborassem as aulas da proposta didática pautadas no percurso metodológico proposto por Cavalcanti (2014).

No que diz respeito aos elementos da centralidade urbana, os mesmos não estiveram presentes de forma objetiva, isto é, o modo pelo qual o espaço urbano é produzido a partir da lógica capitalista (circulação de pessoas, mercadoria, consumo, etc.), visto que o foco das professoras continuou sendo os impactos causados por estes elementos, o que, por sua vez, não se tornou um empecilho para que a proposta didática alcançasse seu objetivo. Como dito anteriormente, é justamente este aspecto que caracteriza a mediação didática exercida no ensino.

### **2.2.3 A etapa de sintetização**

A última etapa do Grupo de Discussão teve como objetivo sintetizar tudo o que foi desenvolvido nas duas últimas etapas. Para isso, o quinto e último encontro do Grupo de Discussão foi destinado para que as professoras apresentassem suas percepções a respeito de todo o caminho trilhado até então. Além disso, também foram acertados alguns detalhes, como a revisão de tudo o que foi elaborado, a confirmação das datas de aplicação da proposta didática, quem estaria disponível para aplicá-la em sala de aula nas datas combinadas, dentre outros.

Nesse sentido, para que as professoras pudessem refletir sobre todas as outras etapas, as questionei-as se ambas conseguiam perceber, na proposta didática, elementos que constituem a formação da cidadania por intermédio do conhecimento geográfico. A primeira a responder foi a professora *Lana* que, entre outras coisas, apresentou o seguinte depoimento:

Para mim, a cidadania é aquela questão dos direitos e dos deveres. Como cidadãos, nós temos nossos direitos e deveres também, então, você se enxergar como cidadão

seria isso: você reconhecer essa questão primeiramente, né? Porque assim, a partir do momento que você respeita o direito do outro né, que você começa também a saber dos seus direitos, você começa se ver como cidadão. **E a questão de trabalhar esse conteúdo (cidade), muitas da vezes, vai despertar no aluno essa consciência de que ele têm direitos que devem ser respeitados, da questão do lazer, da questão da equidade, ou seja, da igualdade, ou seja ninguém tem que ser melhor do que ninguém, alguns com uma vida cheia de luxo enquanto outros passam fome, sofre com a desigualdade social, que é considerada normal [...]** Então, só o fato de levarem eles (alunos) a refletirem sobre isso, sobre a desigualdade, de questionarem a respeito disso já serve para essa formação (cidadã) né? Para eles lutarem pelos seus direitos, eu falo para eles que a consciência de classe é muito importante né? [...] para que eles possam exercer seus direitos, e também, ao mesmo tempo, ele respeitar o direito do próximo (PROFESSORA LANA. 2022. Grupo de Discussão)

Da fala da professora *Lana* destaco um elemento muito importante que constitui o ensino de Geografia defendido neste trabalho e que remete ao direito à cidade, proposto, inclusive, por Lefebvre (1968;2009), ou seja, de acordo com a professora, ao aprender Geografia na escola, principalmente em um conteúdo relacionado ao espaço urbano, o aluno toma consciência de que é um sujeito e que participa diretamente na produção do espaço urbano, o que lhe dá, por sua vez, direitos neste espaço. Assim, o direito à cidade

[...] manifesta-se como forma superior dos direitos, na condição de direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e à habitação. O direito à obra (atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto da propriedade) se imbricam dentro do direito à cidade, revelando plenamente o uso. (LEFEBVRE, 1968, p.140 *apud* CARLOS, 2021, p. 108).

Para que este direito seja compreendido em sua totalidade, é necessário entender o modo pelo qual este espaço é produzido, a fim de questioná-lo e identificar as contradições que o compõe. Esta também é uma das finalidades da Geografia: desvendar as máscaras sociais (MOREIRA, 2007). Pensar a cidade, questionar a sua produção, identificar seus problemas, reconhecer os próprios direitos e dos outros, e propor soluções é o objetivo primeiro do ensino de Geografia no ambiente escolar o que, por sua vez, proporciona condições para a formação da cidadania.

A professora *Alice*, por sua vez, relacionou a cidadania com o direito ao voto e com o papel dos indivíduos frente a sociedade

Quando a gente trabalha Geografia com os alunos, a primeira coisa que a gente tem que colocar eles para pensar é justamente isso: quem eu sou, qual é o meu papel na sociedade e a importância das instituições, porque assim, eles fazem questionamentos, como, por exemplo, esse momentos que nós estamos na política: professora, porque que eu tenho que votar? Então, esse processo já entra na cidadania: para escolher uma pessoa que esteja pronta, que tenha as ideias, para governar o país [...] então isso é cidadania. Eles (alunos) têm que entender que, como pessoas, eles fazem parte de uma sociedade, de uma nação. **Então esses papéis, do que eu devo fazer, eles têm que saber, já que praticamente nessa idade eles ficam muito aquém, não conseguindo entender bem isso. Então o papel da Geografia é esse: fazer com que eles (alunos)**

**pensem sobre a importância deles como indivíduos e como cidadãos, para poder estar conduzindo, trabalhando, essas questões que vão fazer parte da vida deles** (PROFESSORA ALICE, 2022. Grupo de Discussão).

Essas duas perspectivas se relacionam e evidenciam uma possibilidade, muitas vezes oculta ao professor, de estender o conhecimento geográfico, ensinado e aprendido na escola, para o próprio cotidiano dos alunos, tal qual foi apresentado durante a construção deste trabalho. Esse aspecto evidencia que a pesquisa, de uma forma ou de outra, possibilitou que as duas professoras refletissem sobre as suas próprias práticas e, sobretudo, acerca da função que a Geografia possui para além das obrigаторiedades curriculares, e que o professor não precisa apenas se apoiar em um texto e/ou em um conceito pronto, mas que pode abrir espaço para problematizações e, inclusive, discussões com os alunos a respeito de problemas reais enfrentados no dia-a-dia.

Assim, após exatos cinco encontros, o Grupo de Discussão foi encerrado e o próximo passo, definido no último encontro, foi a aplicação da proposta didática. Pelo fato de que a EEMAN esteve sendo reformada durante todo o ano de 2022, a aplicação só poderia se concretizada no CEPI-SB, sob supervisão da professora *Lana*, o que ocorreu ainda no mês de setembro.<sup>19</sup> Ao todo, a professora *Lana* organizou seis aulas, duas a mais do que o planejado (quatro). Esse acréscimo no número de aulas se deu pelo fato de que a professora quis se aprofundar e proporcionar mais tempo para que os alunos realizassem as atividades.

Além disso, o livreto (Apêndice B), elaborado ainda durante o Grupo de Discussão, foi impresso e distribuído aos alunos, a fim de facilitar o seu desenvolvimento. Durante as aulas, pude perceber que a professora *Lana* buscava incentivar os alunos a participarem, apesar de muitos ficarem distraídos, sempre com a preocupação de ouvir com atenção os alunos, principalmente no percurso da problematização da aula. Nessa participação dos alunos, a professora *Lana* prezava pelo conhecimento prévio dos alunos, relacionando, dessa forma, o conhecimento cotidiano com o conteúdo (conhecimento científico).

Por fim, destaco que o caminho trilhado pelas duas professoras durante o planejamento da proposta didática evidencia a importância do professor em repensar as estruturas de suas aulas, buscando percursos metodológicos que lhe permitam explorar a cognição dos alunos para, a partir daí, desenvolvê-la. Além disso, fica evidenciado também que a teoria histórico-cultural pode contribuir consideravelmente para que o professor desenvolva a sua própria cognição e se aproprie do conhecimento geográfico, tornando-o um instrumento (signo) de mediação entre si e o mundo e, sobretudo, entre o mundo (global) e os alunos (local).

---

<sup>19</sup> As aulas no CEPI-SB ocorreram entre os dias 15/09 e 29/09 de 2022.

### CAPÍTULO III

#### **PENSANDO GEOGRAFICAMENTE A REGIÃO DA 44: POR UMA DIDÁTICA QUE POSSIBILITE A ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS**

Após a apresentação dos dois primeiros capítulos, no qual o primeiro tratou-se de expor o referencial teórico desta investigação e o segundo tratou-se de apresentar os dados obtidos através da pesquisa desenvolvida em conjunto com as duas professoras, é chegado o momento de refletir sobre como ambas as etapas se relacionaram e, a partir dessa reflexão, apresentar uma proposta que evidencie como a mediação didática, elaborada no âmbito da pesquisa, pode possibilitar o desenvolvimento do pensamento geográfico dos jovens escolares acerca da Região da 44, considerando, para isso, elementos que constituem a centralidade urbana, isto é, seus agentes produtores, suas dinâmicas e os impactos causados no espaço urbano.

Para isso, este capítulo está dividido em dois subtópicos. No primeiro, reafirmo a importância da mediação que exerce o professor para a ressignificação do ensino de Geografia no ambiente escolar, a partir do contato com as professoras participantes da pesquisa e também com os seus alunos que, por sua vez, estão inseridos no espaço urbano e refletem, de uma forma ou de outra, a relação local-global. Para isso, autores como Oliveira (2020) tornaram-se referências principais. Nessa discussão, apresento também a relação entre a mediação didática exercida no âmbito da pesquisa e a mediação didática exercida no âmbito do ensino.

Para que se tenha mais clareza a respeito dos termos utilizados, o termo *pesquisa* engloba toda mediação didática pautada pela THC, que é, por sua vez, o foco desta investigação. Essa mediação pode ser desenvolvida tanto em investigações como também em situações de ensino e seu principal aspecto está no aporte teórico, seja este pedagógico ou geográfico. Já o termo *ensino*, engloba toda a mediação didática exercida no cotidiano do trabalho docente e que não há um aprofundamento teórico, principalmente o geográfico, como há no âmbito da pesquisa.

Já no segundo subcapítulo, apresento uma proposta didática, também pautada no percurso metodológico apresentado por Cavalcanti (2014), problematizando a centralidade da Região da 44 com o intuito de instigar os alunos a pensarem sobre como seus agentes produtores (produção, circulação e consumo) estruturam o espaço urbano de Goiânia e como a produção deste espaço se assemelha (força global) e se diferencia (força local) de outros espaços urbanos,

principalmente das cidades latino-americanas. Tendo como referência principal o lugar dos alunos, a proposta também se direcionou para os diversos problemas que são originados na Região da 44, a fim de que os alunos pudessem pensar possíveis soluções.

### **3.1 A importância da mediação que exerce o professor no processo de ressignificação da Geografia Escolar**

Ao aceitar o desafio de desenvolver uma dissertação após longos anos atuando como professora da educação básica, tenho que destacar o quanto aprendi nestes últimos dois anos. Apesar de já entender a importância de construir o conhecimento geográfico juntamente com os alunos desde quando me graduei, foi com o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada que pude compreender melhor o quanto é fundamental a mediação exercida pelo professor em sala de aula. Os alunos, antes mesmo de serem alunos, inclusive, são pessoas, melhor, são jovens e, como jovens, possuem suas individualidades e, de igual modo, suas coletividades, pois se organizam no espaço e produzem seus próprios significados (OLIVEIRA, 2020).

Nesse sentido, para que a aprendizagem seja mais significativa é necessário que este aspecto seja considerado pelo professor no decorrer do processo de ensino. Na Geografia, essa consideração é ainda mais necessária, justamente por ser uma ciência, e consequentemente, uma disciplina escolar, que, como já discutido no primeiro capítulo, está voltada para estudar como os seres humanos se organizam e ressignificam o espaço. No decorrer da pesquisa, conforme fui me aproximando dos alunos e das professoras participantes – agora como pesquisadora, ou seja, alguém de “fora da escola” – pude constatar aquilo que, de uma forma ou de outra, já suspeitava: o ambiente escolar é um *mix* de relações sociais, tendo cada qual um modo diferente de se relacionar com o espaço e com os outros.

Isso evidencia o quão importante é o ensino de cidade, principalmente a partir do conceito *lugar* (relação local-global), uma vez que os alunos, enquanto jovens, estão inseridos no espaço urbano e o produzem a partir de suas relações sociais, culturais e espaciais e, ao mesmo tempo, são influenciados pelo modo de produção capitalista (global). Nesse sentido

“[...] relação complexa jovem-cultura pode ser entendida igualmente pela faceta da globalização e do impacto que o consumo causa na vida dos sujeitos. Sabe-se que a mídia e a publicidade não medem esforços para atingir a juventude, uma vez que tal categoria constitui-se de importante nicho de mercado para infinitas marcas e empresas. Sob a ótica do processo de globalização os jovens são alvos fáceis, uma vez que emprestam seus desejos aos desejos do consumo elaborados pela moda, por exemplo. (OLIVEIRA, 2020, p.63).

Outro aspecto que também merece destaque é a inserção destes jovens na produção do espaço urbano não apenas como consumidores no sentido mais literal, mas como trabalhadores. Pude observar tal aspecto de perto nos últimos anos, antes mesmo de realizar esta pesquisa. Na Região da 44, por exemplo, muitos alunos de escolas próximas precisam trabalhar, principalmente como ambulantes, o que prejudica o desempenho escolar, conforme também já discutido no capítulo anterior.

Talvez seja por este motivo que a Geografia pode ser considerada uma das principais disciplinas escolares que possuem o privilégio de conversar com a realidade dos alunos de forma mais perceptível. No entanto, essa “conversa” só pode ocorrer de modo mais significativo se houver orientações metodológicas para a construção do conhecimento por parte dos alunos que, por sua vez, depende da intencionalidade do professor. Por ser o ensino e a aprendizagem um processo complexo, visto que está relacionado com a cognição humana, não é possível afirmar o que é, ou não é, certo. O que me é permitido afirmar, com base nos fundamentos e nos dados que obtive acompanhando as duas professoras, é que há certos elementos que podem contribuir para que este ensino seja significativo, e que estes elementos podem variar a depender das situações.

Por exemplo, é sabido que a mediação didática é de fundamental importância para que o ensino de Geografia se torne significativo, uma vez que a mediação se torna a própria relação entre o professor e os alunos, e que há diversas perspectivas que constituem essa mediação, seja pela THC ou até mesmo por uma concepção mais tradicional de ensino. O que precisa ser destacado é a qualidade dessa relação e a intencionalidade consciente do professor em direcionar suas ações para que os alunos aprendam. É aqui que a THC se torna fundamental para o ensino de Geografia aqui defendido. No entanto, isso não quer dizer que não possam haver aspectos que conversem com um ensino mais tradicional, como a aula expositiva, por exemplo.

Amplamente utilizada pelas professoras participantes da pesquisa, a exposição também tem a sua importância e pode se tornar um elemento próprio da mediação didática. A questão a ser discutida é, na verdade, como o professor, mesmo pela exposição, mobiliza seus conhecimentos específicos da ciência em que leciona, e como articula os conhecimentos cotidianos dos alunos com os conteúdos trabalhados, efetivando situações de problematizações das realidades espaciais para então usar os conteúdos a fim de que os alunos entendam tais realidades.

O caminho trilhado pelas professoras participantes da pesquisa exemplifica bem o que quero demonstrar. Antes de qualquer intervenção minha, elas já apresentavam ter um

conhecimento sólido a respeito da importância de se considerar, melhor, de relacionar o que os alunos vivenciam com o conteúdo trabalhado. Isso significa que elas já estavam, de certa forma, mediando a construção dos conhecimentos de seus alunos mesmo que, em determinados momentos, queriam explicar/transmitir alguns conceitos, como, por exemplo, cidade, urbanização e centralidade. Essa tendência, por assim dizer, de explicar e demonstrar, sem antes problematizar os conteúdos, principalmente aqueles relacionados ao espaço urbano, é própria de uma perspectiva mais tradicional, mas que pode contribuir para uma aprendizagem significativa se utilizada com consciência (intencionalidade) pelo professor.

Na mediação didática pensada pelas professoras a partir da elaboração da proposta didática, aspectos mais teóricos do ensino de cidade, como a abordagem sobre a própria produção do espaço urbano, não estiveram presentes de forma perceptível, tanto é que ambas as professoras decidiram dar mais enfoque para os problemas urbanos (mobilidade, poluição, segregação, violência, etc.) nas cidades latino-americanas. Para isso, o objetivo pensado pelas docentes foi de relacionar a vivência dos alunos, ou seja, seus conhecimentos cotidianos, com estes problemas, a fim de analisar como os mesmos entendem estes problemas e instigá-los a pensar soluções possíveis.

Estes aspectos me fizeram confirmar o que já suspeitava desde o início da investigação: a proposta, e consequentemente a mediação didática, desenvolvida pelas professoras se encaixa perfeitamente no âmbito do ensino, ou seja, no trabalho cotidiano do professor na educação básica, uma vez que não identifiquei um aporte teórico consistente, o que é comum no âmbito da pesquisa, ou seja, no ambiente acadêmico onde há um maior aprofundamento. Por exemplo, ao desenvolverem a proposta didática, elas buscaram relacionar os problemas urbanos existentes nas cidades latino-americanas e, consequentemente, na Região da 44, com a experiência dos alunos, sem, no entanto, se aprofundar na gênese destes problemas e como os agentes produtores do espaço contribuem para tal.

Isso não significa que a proposta desenvolvida pelas professoras e, consequentemente a mediação didática exercida por elas, esteja equivocada, mas evidencia que um aprofundamento teórico, principalmente a respeito do conhecimento geográfico, pode auxiliar o trabalho do professor, principalmente ao sistematizar o conhecimento com os alunos que, entre outras coisas, constitui a mediação didática. Ao longo da pesquisa, me pareceu bem claro que as professoras *Lana* e *Alice* possuíam elementos dessa mediação didática, principalmente quando buscavam escutar os alunos e problematizar seus conhecimentos prévios. Por outro lado, a ausência de uma sistematização do conhecimento geográfico sobre a cidade, como mencionado anteriormente, dificultou a plena concretização dessa mediação.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a mediação didática própria do âmbito da pesquisa, que engloba aspectos da THC e uma consistente sistematização do conhecimento geográfico) pode potencializar a mediação didática que é própria do âmbito do ensino, que engloba apenas os aspectos da THC e/ou de outras concepções de ensino. No próximo subtópico, apresento uma outra proposta didática considerando os agentes produtores do espaço urbano de Goiânia, de modo específico a centralidade da Região da 44.

### **3.2 Uma proposta para ensinar a cidade de Goiânia a partir do lugar e da centralidade da Região da 44**

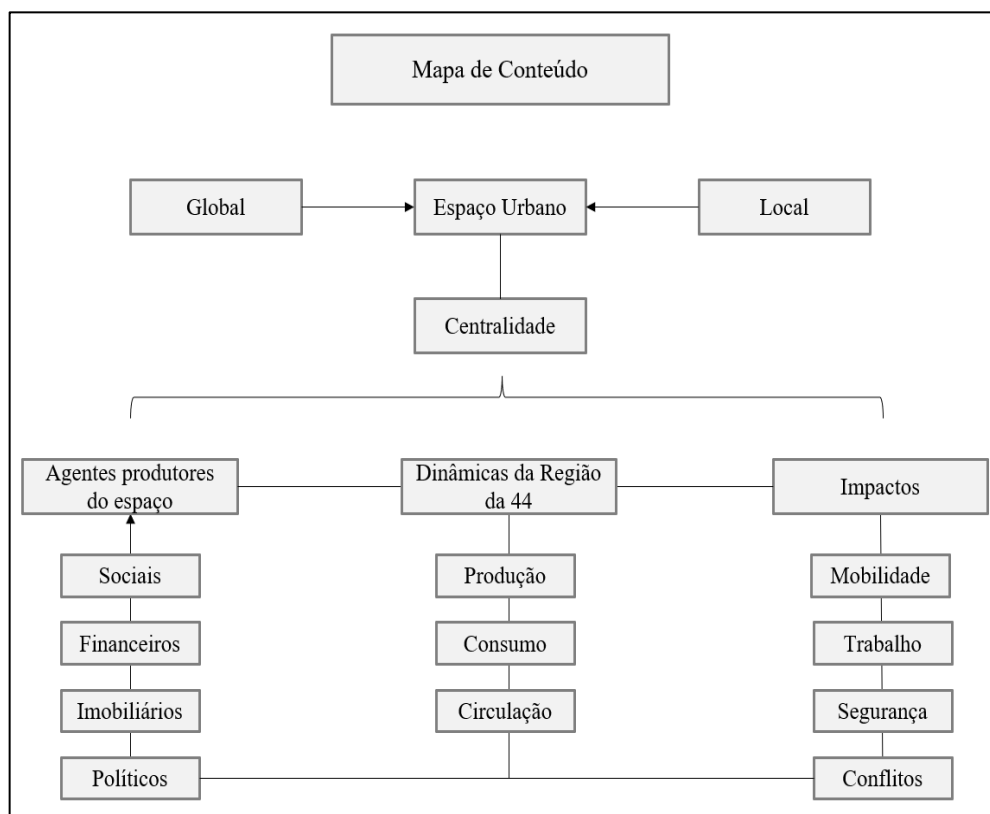
Após a conclusão do Grupo de Discussão procurei desenvolver uma proposta didática que, partindo da proposta elaborada pelas duas professoras, pudesse abranger os elementos que constituem a Região da 44 como uma centralidade urbana de Goiânia. Para isso, aproveitei a habilidade elaborada durante o Grupo de Discussão, acrescentando, no texto principal, a cidade de Goiânia e a Região da 44 como referências, bem como as turmas de 7º e 8º Ano do ensino fundamental. O número de aulas também foi alterado. Enquanto na primeira proposta foram elaboradas quatro aulas, nesta, em específico, elaborei seis aulas. A escolha por acrescentar mais duas aulas se justificou pela necessidade de um maior aprofundamento e, de igual modo, de abrir possibilidade para que os alunos apresentem as atividades desenvolvidas.

Nesse sentido, seguindo o percurso metodológico proposto por Cavalcanti (2014) – problematizar, sistematizar e sintetizar – o tema da proposta didática ficou assim definido: A produção da centralidade do espaço urbano na Região da 44. Assim como a proposta anterior, também desenvolvi um mapa de conteúdo que, por sua vez, é o aspecto que mais diferencia as duas propostas didáticas, visto que esta, ao estar vinculada ao âmbito da pesquisa, possui, de forma mais detalhada, os elementos que constituem o espaço urbano e suas centralidades. Neste mapa de conteúdo, destaquei como o espaço urbano é influenciado pelo modo de produção capitalista (global) e as relações sociais (local). Esse confronto é um dos fatores que constitui as centralidades urbanas.

A partir daí, o foco também se direcionou para os agentes produtores do espaço, como, por exemplo, os agentes sociais, financeiros, imobiliários e políticos, e como estes, através da produção, do consumo e da circulação de pessoas, estabelecem as dinâmicas da Região da 44, enquanto uma centralidade urbana. Somente após essa relação entre os agentes produtores e os fatores que formam a dinâmica da centralidade urbana é que se pode avançar para os impactos, melhor, para os problemas urbanos que daí provêm. Estes impactos também influenciam os

próprios agentes produtores do espaço, o que configura um ciclo. A figura 27 demonstra bem essa relação.

**Figura 27** – Mapa de conteúdo relacionado a proposta didática sobre a Região da 44.



Organização: Brito (2023).

Nessa perspectiva, após elaborar o mapa de conteúdo, o próximo passo se deu em desenvolver o objetivo geral que ficou da seguinte forma: **Compreender como o espaço urbano é produzido nas cidades latino-americanas, tendo como referência a centralidade da Região da 44 em Goiânia.** A partir deste objetivo geral, elaborei também os objetivos específicos da proposta, a saber: 1) Problematizar o espaço urbano da Região da 44 estabelecendo semelhanças com as grandes cidades da América Latina; 2) Discutir a atuação dos agentes produtores do espaço urbano e, conseqüentemente, das centralidades, nas grandes cidades latino-americanas, tendo a Região da 44 como referência; 3) Perceber a diversidade de produção espacial do polo atacadista da Região da 44, relacionando-a com algumas cidades latino-americanas; 4) Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano a partir de suas centralidades – produção, circulação e consumo – e os problemas daí provenientes; 5) Refletir sobre políticas públicas para solucionar ou diminuir os problemas urbanos na Região da 44;

Na primeira aula, assim como na proposta elaborada pelas professoras, o objetivo é problematizar o conhecimento prévio dos alunos a respeito das cidades latino-americanas, destacando a cidade de Goiânia. Para isso, serão apresentadas aos alunos fotos das cidades de São Paulo, de Quito, no Equador, e de Goiânia.

**Figura 28** – Cidades selecionadas para a proposta didática sobre a Região da 44.



Fonte: internet.

Após as análises acerca das fotos, o próximo passo é apresentar aos alunos alguns questionamentos, com o intuito de auxiliá-los a problematizar os elementos que estão evidentes, como, por exemplo: 1) Você conhece esses lugares? 2) Sabe a importância desses lugares? 3) Você consegue pontuar, a partir das imagens, os problemas que estas cidades podem ter? 4) Que palavras podem descrever este conjunto de imagens? A partir das respostas dos alunos, que se tornarão bases para a continuidade da proposta, o professor poderá finalizar a aula demonstrando o que há, ou não, de semelhante entre as imagens.

Já na segunda aula, o objetivo inicial é retomar a discussão da primeira aula para, posteriormente, se aprofundar na produção do espaço urbano. Para isso, reportagens que problematizam a Região da 44 tornam-se recursos didáticos importantes. Dentre as reportagens escolhidas, destaco o que a figura 29 apresenta:

**Figura 29** – Reportagem selecionada para a proposta didática sobre a Região da 44



**aproveite a cidade**

dia.online.ig.com.br

**Região da Rua 44 em Goiânia: um raio-X do segundo maior polo atacadista do país**

A região da Rua 44, em Goiânia, assusta quem não está acostumado com tudo no superlativo: são lojistas competindo por atenção, compradores cheios de sacolas, carregadores manobrando fardos de mercadoria. As calçadas estão lotadas de ambulantes vendendo roupas, objetos, comida. Nas ruas, carros, motos, ônibus, trânsito. Problemas e soluções ali andam lado a lado, competindo para ver quem sobressai. O comércio dali fomenta toda uma cadeia produtiva local, que já concentrou as vendas em outros pontos de Goiânia.

Lojistas e órgãos públicos tentam fomentar o interesse de varejistas amenizando questões estruturais e percalços do cotidiano de números impressionantes. Segundo dados da Associação Empresarial da Região da 44 (AER44), são 20 mil pontos de vendas. Os comerciantes se dividem em 12 mil lojas nas galerias e em 8 mil barracas na Feira Hippie.

A AER44 afirma que a região gera 150 mil empregos diretos e movimentada, em média, R\$ 570 milhões por mês, de janeiro a setembro. Nos últimos meses do ano, o valor pode chegar a R\$ 1 bilhão. Estes números fazem da região da rua 44 o segundo maior polo atacadista do Brasil, atrás apenas no Brás, em São Paulo.

O surgimento da região da rua 44 teria sido impulsionado pela transferência, em 1995, do funcionamento da Feira Hippie da Avenida Goiás para a Praça do Trabalhador, no Centro de Goiânia. Segundo o presidente da Associação Empresarial, Jairo Gomes, as primeiras galerias nas imediações da feira surgiram cinco anos depois. O “boom” destes empreendimentos veio na segunda metade dos anos 2000 e ganhou força com a decadência de outras regiões comerciais, como a Avenida Bernardo Sayão.

Grandes empresas investiram na região da rua 44, apostado em seu potencial. Dentre elas, o Grupo Novo Mundo, que criou o Mega Moda Shopping, em 2011.

Uma das inovações é o espaço “Clube da Costura”, uma incubadora de moda que visa conectar estudantes, profissionais, estilistas e designers. O intuito é melhorar a habilidade da costura entre os participantes.

O problema reclamado pela Associação Empresarial da Região da 44 (AER44) e por lojistas é a falta de presença e gestão do poder público para coibir a atuação dos comerciantes informais. Para Jairo Gomes, presidente da AER44, os ambulantes “afugentam os turistas de compras” e a fiscalização da Prefeitura é deficitária.

Fonte: Jornal O Dia.

Após a leitura da reportagem, de preferência coletiva, o professor pode direcionar os seguintes questionamentos: 1) Quem são os empresários na Região da 44? 2) Quem são os trabalhadores? 3) Quais atividades estes trabalhadores exercem? 4) Quais são as associações que se fazem presentes na Região da 44? 4) De acordo com a reportagem, como é a Região da 44? 5) Você concorda com essa visão? 6) Como você vivencia a Região da 44? 7) Quem são os agentes produtores do espaço na Região da 44? A partir das respostas dos alunos, o professor pode dialogar melhor com os alunos a respeito de suas concepções sobre a Região da 44, especificamente a partir de suas experiências empíricas, confrontando-as com os dados apresentados pela reportagem.

A terceira aula, por sua vez, é o momento de aprofundamento acerca da Região da 44 como uma centralidade urbana de Goiânia. No início da aula, o professor retoma as discussões estabelecidas na segunda aula e, juntamente com imagens de quatro cidades latino-americanas

(Goiânia, São Paulo, Quito e Chillán, no Chile), inicia um debate a partir de um breve texto que retrata a produção do espaço nas cidades da América Latina.

**Figura 30** – Cidades selecionadas para a proposta didática sobre a Região da 44.



Fonte: internet.

Este é o momento ideal para que o conceito de centralidade urbana seja trabalhado (e não transmitido) com os alunos. Uma das atitudes que o professor pode tomar é de questionar os alunos sobre os elementos presentes nas imagens acima, pedindo-lhes para pontuar a respeito dos agentes produtores destes quatro espaços urbanos, suas semelhanças e diferenças. Após esse diálogo inicial, é recomendado que o professor organize uma atividade em grupo (máximo de cinco alunos) com a proposta de que os alunos exponham suas narrativas, a partir da reportagem da segunda aula, do texto e das imagens referentes à terceira aula, a fim de pesquisarem sobre os seguintes itens: 1) Características da Região da 44 (localização, comparação com outras localidades, agentes produtores do espaço, etc.); 2) A importância da Região da 44 para o estado de Goiás (benefícios, interesse do governo estadual, relação entre os setores públicos e privados); 3) Problemas existentes na Região da 44; 4) Relações de trabalho demonstradas na reportagem, pesquisadas e/ou vivenciadas pelo grupo.

Após toda essa mobilização dos alunos, a quarta aula é destinada para que os grupos apresentem os resultados de suas pesquisas. Além disso, o momento também é propício para que o professor tire dúvidas dos alunos a respeito dos temas pesquisados e inicie uma discussão a partir dos mesmos. Já na quinta aula, o professor pode iniciá-la com as narrativas dos alunos

sobre as pesquisas realizadas, indagando-os a respeito dos problemas existentes na Região da 44 e como pensariam possíveis soluções. A partir daí, o professor deve propor a atividade final da proposta, isto é, sua síntese. A ideia é mobilizar os alunos, também em grupos, de acordo com os agentes produtores do espaço (Empresários – imobiliárias e grandes grupos lojistas; Estado – vereadores e prefeitos; Pessoas – consumidores, trabalhadores e residentes) a pensarem soluções concretas. Assim, mantendo os grupos da atividade anterior, os grupos devem escrever uma carta para os agentes produtores do espaço, mencionados acima, apontando os problemas evidenciados durante as atividades anteriores e o que cada um destes agentes podem fazer para resolver tais problemas.

Por fim, a sexta aula é destinada para a realização de uma roda de conversa a fim de que os grupos possam apresentar suas cartas, exporem seus conhecimentos e interpretações a partir da temática abordada e os alunos, de forma individual, apresentarem suas narrativas acerca da atividade e de como entenderam, ou não, a produção do espaço urbano de Goiânia e da centralidade da Região da 44. De forma resumida, o quadro 05 apresenta todas as etapas da proposta didática.

**Quadro 05 – Proposta didática acerca da Região da 44.**

| <b>A produção da centralidade do espaço urbano na Região da 44</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Objetivo Geral</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                       |
| Compreender como o espaço urbano é produzido nas cidades latino-americanas, tendo como referência a centralidade da Região da 44 em Goiânia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                       |
| <b>Objetivo Específicos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                       |
| <b>1)</b> Problematizar o espaço urbano da Região da 44 estabelecendo semelhanças e diferenças com as grandes cidades latino-americanas;<br><b>2)</b> Discutir a atuação dos agentes produtores do espaço urbano e, conseqüentemente, das centralidades, nas grandes cidades latino-americanas, tendo como referência a Região da 44;<br><b>3)</b> Perceber a diversidade de produção espacial do polo atacadista da Região da 44, relacionando-a com as grandes cidades latino-americanas;<br><b>4)</b> Relacionar o lugar do aluno com as mudanças do espaço urbano a partir de suas centralidades – produção, circulação e consumo – e os problemas daí provenientes;<br><b>5)</b> Refletir políticas públicas para solucionar ou diminuir os problemas urbanos na Região da 44; |                       |
| <b>Habilidade</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                       |
| Problematizar as questões socioeconômicas do espaço urbano, considerando as dimensões da centralidade urbana – produção, circulação e consumo – e os impactos decorrentes destas dimensões nas cidades latino-americanas, especificamente a cidade de Goiânia (Região da 44).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                       |
| <b>Turma:</b> 7º e 8º Ano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Nº de Aulas:</b> 6 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Aula 01 – A produção do espaço urbano nas cidades latino-americanas<br/>(Problemática)</b></p> <p>Para a primeira aula, a proposta se dá em problematizar o que os alunos já sabem a respeito das cidades latino-americanas. Para isso, análises acerca de imagens das cidades de Goiânia, São Paulo e Quito são fundamentais, bem como alguns questionamentos a respeito dos elementos em comum presentes nas cidades mencionadas. O intuito aqui é auxiliar os alunos a pensar a produção do espaço urbano e a fazer correlações com a Região da 44.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p align="center"><b>Aula 02 – A produção do espaço urbano de Goiânia: a centralidade da Região da 44<br/>(Problemática)</b></p> <p>A partir do que foi elaborado na primeira aula, a segunda aula está estruturada para uma problematização a respeito do espaço urbano de Goiânia, fazendo os alunos refletirem, a partir de imagens, reportagens e questionamentos as dimensões da Região da 44, bem como seus agentes produtores. Nesta etapa, as concepções dos alunos também devem ser levadas em consideração, a fim de serem confrontadas com a discussão estabelecida na sala de aula.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p align="center"><b>Aula 03 – A produção do espaço urbano de Goiânia: a centralidade da Região da 44<br/>(Sistematização)</b></p> <p>A terceira aula, por sua vez, está destinada para um maior aprofundamento a respeito dos elementos que constituem a Região da 44. O intuito desta etapa é, a partir das discussões estabelecidas nas duas primeiras aulas, propiciar aos alunos condições para que pensem a Região da 44 enquanto uma centralidade de Goiânia. Para isso, imagens das cidades de Goiânia, São Paulo, Quito e Chillán, no Chile, um texto (Anexo X) que evidencia a produção do espaço na Região da 44 e uma atividade de pesquisa, em grupo, a respeito das características da Região da 44, de sua importância para o estado de Goiás, das relações de trabalho que são estabelecidas e dos problemas urbanos existentes tornam-se fundamentais.</p> |
| <p align="center"><b>Aula 04 – A produção do espaço urbano de Goiânia: a centralidade da Região da 44 (continuação)<br/>(Sistematização)</b></p> <p>Na quarta aula, o objetivo é orientar os alunos e sanar as possíveis dúvidas a respeito da realização da atividade realizada na terceira aula.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p align="center"><b>Aula 05 –<br/>(Sintetização)</b></p> <p>Após a realização da atividade em grupo, a quinta aula se destina para a realização da atividade de síntese. Essa atividade, por sua vez, também deve ser realizada em grupos, mantendo os mesmos grupos da atividade anterior. Estes grupos, portanto, devem ser divididos de acordo com os agentes que produzem a centralidade da Região da 44: Empresários (imobiliárias e grandes grupos lojistas), Estado (vereadores e prefeito) e Pessoas (consumidores, trabalhadores e residentes). A proposta é que cada grupo produza cartas endereçadas a estes agentes, apontando os problemas identificados e o que cada um destes agentes pode fazer para que tais problemas possam ser solucionados.</p>                                                                                                       |
| <p align="center"><b>Aula 06 –<br/>(Sintetização)</b></p> <p>Para finalizar a proposta didática, a sexta aula está destinada para uma roda de conversa na qual os alunos possam apresentar as cartas e expressar suas impressões, opiniões e interpretações acerca da atividade realizada.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Organização: Brito (2023).

A partir da elaboração desta proposta didática, destaco alguns aspectos importantes. O principal deles é que, conforme fui mobilizando os conhecimentos específicos, próprios da Geografia, pude perceber o quanto eles são importantes para que o professor consiga mediar a

construção do conhecimento em sala de aula. Como já é sabido, a consideração da realidade do aluno, isto é, de seu cotidiano, é um dos principais aspectos que constituem a mediação didática, no entanto, sem um maior aprofundamento no próprio conhecimento geográfico, há o risco de que tal mediação não proporcione aos alunos condições de pensarem geograficamente, nem através das situações do dia-a-dia, nem através dos próprios conteúdos trabalhados em sala de aula.

Já o outro aspecto, que também está vinculado ao primeiro, está relacionado com a necessidade do professor de Geografia estar sempre buscando aprimorar sua própria prática, uma vez que este aprimoramento, cuja pesquisa torna-se uma das principais possibilidades, é fundamental para a própria ressignificação do ensino de Geografia, pois o professor é o principal interlocutor que mobiliza o conhecimento para a aprendizagem de diferentes sujeitos que, por sua vez, estão inseridos em um determinado espaço, atuando em sua produção e sendo, ao mesmo tempo, influenciado por tal produção. Em outras palavras, é pela constante formação do professor potencializada neste caso pela pesquisa, que a Geografia assume no ambiente escolar uma função social muito importante: direcionar os alunos para as práticas cidadãs e, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi desenvolvido ao longo destes dois últimos anos, pude compreender a importância que exerce a mediação didática no processo de ensino e aprendizagem, especificamente no âmbito da Geografia Escolar. A consideração da realidade vivida pelos alunos, isto é, de seus cotidianos, torna-se um dos principais pilares que sustentam a resignificação do ensino de Geografia. De uma disciplina escolar muitas vezes descritiva e mnemônica, para uma área do conhecimento que exerce hoje, com mais brilho, uma função bastante peculiar: formar cidadãos críticos para além do muro da escola, ou seja, para atuarem na própria sociedade.

Apesar dos inúmeros desafios, como, por exemplo, a pandemia de COVID-19, bem como outros percalços durante o trajeto, desenvolver esta pesquisa me proporcionou um grande aprendizado em todos os sentidos. Além de me aproximar com outra perspectiva de um ambiente em que atuei – e continuo atuando – nas últimas duas décadas, o convívio com as professoras participantes da pesquisa e também com os alunos, na condição de pesquisadora, me confirmou o quanto a escola, antes de ser um ambiente acadêmico, ou seja, apenas destinado a aprendizagem científica, é, sobretudo, um laboratório de relações humanas. Pessoas com suas vivências espaciais diversas ensinam e aprendem a partir daquilo que absorvem, mesmo que inconscientemente, da realidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada neste trabalho, com o auxílio de muitos outros pesquisadores mais experientes, buscou demonstrar que estas relações humanas, ou seja, sociais, também constituem a Geografia e a fazem ser, ainda mais, uma ciência que tem a potencialidade de adentrar naquilo que é próprio dos seres humanos: organizar-se no espaço e o produzir de acordo com seus interesses, dando-lhe, também, sentido à sua existência. Neste processo, o papel da Geografia está, em sua perspectiva mais crítica, em identificar as possíveis contradições que podem se originar. Um dos exemplos mais específicos é o espaço urbano. As pessoas, por estarem inseridas neste espaço, o produzem diariamente a partir das relações sociais que são estabelecidas entre elas mesmas.

Entretanto, essa produção é submetida a uma força global, isto é, a um modo de produção que, por sua vez, é capitalista. Isso faz com que haja uma “disputa” entre aquilo que é local (relações sociais) e o que é global (modo de produção capitalista). Foi por este motivo que o conceito geográfico *lugar* foi escolhido para estruturar esta pesquisa, já que a sua finalidade é proporcionar ao sujeito que analisa o espaço urbano a compreensão destas duas forças que se repulsam e se atraem e que, por consequência, produzem o espaço urbano,

gerando, ao mesmo tempo, problemas urbanos específicos. Para os alunos, entender o espaço urbano a partir do *lugar* os possibilita entender os seus próprios lugares nessa produção e como são afetados por ela. Para mediações didáticas na perspectiva aqui defendida, o conceito de lugar expõe a necessidade de entendimentos dos níveis escalares do fenômeno urbano aqui estudado. É com esta clareza teórica que será possível o professor mediar a complexidade dos fenômenos geográficos.

Os professores, por sua vez, além de também entenderem seus próprios lugares na produção do espaço urbano, mobilizam seus conhecimentos para que os alunos também tenham tais entendimentos. Daí mais uma dimensão da função mediadora. Mediar é se colocar entre os alunos, com suas práticas espaciais, e os conteúdos trabalhados na escola a fim de que os alunos possam compreender a complexidade da cidade na qual habitam e, conseqüentemente, do mundo. É por este motivo que a THC se tornou imprescindível neste trabalho, não apenas para o resultado final das propostas didáticas, mas, também, na condução do Grupo de Discussão, ou seja, no processo de elaboração de tais propostas no atendimento aos objetivos propostos para os jovens escolares.

Nesse processo, a mediação que exerci com as professoras também se constituiu em uma parte importante da investigação. Tentei ao máximo não interferir nas escolhas das professoras, mas apenas direcioná-las, tanto a partir das discussões sobre o que é, e o que deve ser, o ensino de Geografia, quanto no delineamento da proposta pensada por elas, principalmente com a reformulação dos objetivos e no recorte temático.

Assim sendo, quando analisei, no decorrer da investigação, duas propostas diferentes de mediação didática, a das professoras participantes da pesquisa (ensino) e a minha (pesquisa), pude perceber distinções, mas, ao mesmo tempo, importantes semelhanças. Há, em ambas as situações, a necessidade de um aporte pedagógico, como a THC por exemplo, na construção do conhecimento e, de igual modo, uma consciência de como deve ser o ensino de Geografia, considerando a sua criticidade e função social. No entanto, na proposta desenvolvida pelas professoras não houve um aprofundamento teórico acerca da produção do espaço urbano, ou seja, elas prosseguiram diretamente para os impactos que causam os problemas urbanos, o que, por sua vez, tal aprofundamento se fez presente na proposta que desenvolvi.

Nesse sentido, a partir dos dados obtidos, principalmente com as entrevistas e com o Grupo de Discussão, pude constatar que as professoras já possuíam um conhecimento sobre como conduzir uma aula de Geografia em uma perspectiva crítica e que apresentavam elementos que constituem a mediação didática pela THC, como, por exemplo, a preocupação em considerar as vivências dos alunos na Região da 44 e relacioná-las com o conteúdo ensinado,

bem como a intencionalidade em problematizar alguns conceitos, apesar de outros serem apenas transmitidos aos alunos a depender do contexto da aula.

A fim de reforçar o que as professoras desenvolveram e acrescentar uma abordagem mais consistente acerca da produção do espaço urbano, ou seja, ao invés de prosseguir diretamente aos problemas urbanos, busquei problematizar primeiro, já na minha proposta, como a cidade é produzida, como seus agentes produtores estão envolvidos e como se relacionam entre si para, a partir daí, adentrar nos problemas urbanos. Nessa proposta, também busquei evidenciar como a intencionalidade do professor, materializada na mediação didática pautada pela THC, se torna um elementantíssimo para a concretização de uma aprendizagem mais significativa em Geografia.

Por fim, destaco o quanto foi gratificante para mim, enquanto professora da educação básica e de escola pública, compreender todos estes aspectos e auxiliar, inclusive, as professoras participantes da pesquisa, apesar do pouco tempo, a também refletir suas práticas. Isso só foi possível a partir do meu envolvimento com a Universidade, isto é, com pesquisadores muito mais experientes, aonde pude aprender com eles e, posteriormente, aprender também com as duas professoras participantes da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, G. H. L. **Centralidades Urbanas em Goiânia: o caso Jardim Goiás**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2019.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v.6, p.51-62. jan/dez.2007.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo, n.16, p.133-152, 2001.
- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v.2, jul-dez, 2011.
- CALLAI, H. C. Estudar o Lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre. Mediação, 2012. Capítulo 2, 71-114.
- CASTELLAR, S. M. V. Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996.
- CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, v.14, n.14, p.48-57, 1999.
- CASTELLAR, S. M. V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Revistas Tamoios**, v.II, p.110, 2006.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia**. Editora Alternativa, 2001.
- CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.25, n.66, p.185-207, mai/ago.2005.
- CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP - Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, L. de S. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. de S.; SOUZA, V. C. (orgs.). **Ensino de geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e editora América, 2014.
- CAVALCANTI, L. de S. O estudo de cidade e a formação do professor de Geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico**. Goiânia, v.11, n.2. ago./2017.
- CAVALCANTI, L. de S. **Pensar pela Geografia: Ensino e Relevância Social**. Goiânia: C& A Comunicação, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos:

fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para o processo de ensino e aprendizagem. *In*: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M (Org.). **Geografia Escolar: Diálogos com Vigotski**. Goiânia. C & A Alfa Comunicação. 2022.

CASTROGIOVANNI, A. C. Uma contribuição ao estudo da Geografia: a noção de espacialidade e o estudo da natureza. **Geografia: Pesquisa e Prática Social**, São Paulo, v.1, p.109-118, 1996.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.11, n.01, 2020.

CARVALHO, G. L; WENDLAND, S. M; MOTA, A. M. G. O impacto da feira hippie no setor turístico-hoteleiro de Goiânia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v.27, n.3, jul/dez.2007.

CARVALHO, G. L.; SIQUEIRA, E. Q. Qualidade da água do Rio Meia Ponte no perímetro urbano do município de Goiânia-Goiás. **REEC – Revista Eletrônica de Engenharia Civil**, n.1, 2010.

CHAUL, N.F. **Caminhos de Goiás da construção da decadência aos limites da modernidade**. 5º ed. Goiânia. Editoria UFG, 2018.

D’AVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador. EDUNEB, EDUFBA, 2008.

DAHER, T. O projeto original de Goiânia. **Revista UFG**, n.6, 2009.

GARBELIM, M. S. et al. Organização e práticas socioespaciais na centralidade da ‘Rua 44’ em Goiânia-GO. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 21, n. 73 mar-2020.

GASPARI; G.D.; SILVA, M.N; Centralidade e cidade contemporânea: reflexões para pensar o direito à cidade na produção da metrópole. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v.19, n.40, p.67-84, jan/abr.2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD; M. B; CUNHA, D. F. Dinâmicas e alternativas da economia na Região Metropolitana de Goiânia. *In*: BARREIRA, C. C. M. A; HADDAD, M. B; MOYSÉS, A. (org.) **Reforma Urbana e Direito à Cidade: Goiânia**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Editora Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*). 4. E. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 5º ed. – 1º Reimpressão. São Paulo: Centauro, 2009.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18 ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

MELO, J. G. da S. **A mediação didática no ensino de Geografia: a construção do conceito território em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

MORAES, A. R. C.; **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo.: Huitec. 1990.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, V. H. N. **Jovens olhares sobre a cidade: lugares e territórios urbanos de estudantes porto-alegrenses**. Tese (Doutorado) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020.

OLIVEIRA, K. A. T. Pensamento humano em Vigotski: elementos para a abordagem na Geografia escolar. In: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M (Org.). **Geografia Escolar: Diálogos com Vigotski**. Goiânia. C & A Alfa Comunicação. 2022.

PAULA, F. M. A. **Descentralização e segregação socioespacial em Goiânia: uma análise da centralidade dos setores Bueno, Oeste e Marista**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2003.

PAULA, F. M. A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PINHEIRO, T. F. **As práticas espaciais cotidianas na cidade de Goiânia como referência para o ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo. Cortez. 2005.

PINTO, J. V. C. **Fragmentação da metrópole: constituição da Região Metropolitana de Goiânia e suas implicações no espaço intraurbano de Aparecida de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 1994.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo, Contexto, 1999.

PIRES, M. M. A mediação simbólica dos meios visuais no ensino de Geografia: contribuições da teoria histórico-cultural. In: CAVALCANTI, L. de S.; PIRES, M. M (Org.). **Geografia Escolar: Diálogos com Vigotski**. Goiânia. C & A Alfa Comunicação. 2022.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RABELO, K.S. de P. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. **Ateliê Geográfico**. Goiânia, v.4, n.4, p.222-249, dez/2010.

RIBEIRO, C. S. Mudanças no uso do solo urbano no entorno da Feira Hippie em Goiânia-GO: O caso da Rua 44. **Anais**. In: Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa, 2002.

ROSA, C. do C.; PORTELA, M.O.B. O Shopping Estação Goiânia: propostas de estudo do consumo do espaço urbano. **Anais**. In: Seminário Internacional de Arquitetura, Tecnologia e Projeto. Goiânia, 2015.

SANTOS, M. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia nos países subdesenvolvidos**. 1.ed, São Paulo, Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, M.V.; MELLO, S. A. (Org.) **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo. Cultura Acadêmico, 2016.

SCHMID, C. A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre: em direção a uma dialética tridimensional. **GEOUSP – Espaço e Tempo**. São Paulo, n.32, p.89-109, 2012.

SILVA, Beatriz Barbosa; GONÇALVES, Cláudio Ubiratan. Descolonizar e compreender a questão indígena como aporte aos estudos geográficos. **Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, v.6, n.2. 2017

SILVA, C. B. **Paisagens ambulantes: as apropriações efêmeras na Região da 44 em Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, K. A.; TEIXEIRA, V. M de L.; SPOSITO, E. S. Novas expressões de centralidades urbanas e a diferenciação socioespacial: um olhar através das práticas espaciais. **Geografares**, n.33, 2021.

SOUZA, Vanilton Camilo de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Erros didáticos e erros conceituais no ensino de Geografia: retificações e mediações à construção do conhecimento. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 36, n. 2, p. 241-264, maio/ago. 2016  
SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e Urbanização**. Editora Contexto, 1988.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**. v. 32, n.93, 2018.

TIBALLI, E. F. A. **A expansão do povoamento em Goiás**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Goiás, 1991.

VESENTINI, J. W. Geografia em construção. **Boletim Paulista de Geografia**, n.70, v.70, p.65-67, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aporte teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, maio/ago. 2006.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro de Observação das aulas na EEMAN e no CEPI-SB

**Pesquisa:** MEDIAÇÃO DIDÁTICA COMO FUNDAMENTO PARA O ENSINO DE  
CIDADE: A REGIÃO DA 44 EM GOIÂNIA COMO REFERÊNCIA PARA ENSINAR  
GEOGRAFIA

**Pesquisadora:** Mauricélia Cândida de Brito

**Orientador:** Vanilton Camilo de Souza

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola: \_\_\_\_\_

Observação nº \_\_\_\_\_

#### 1) Identificação da aula

1.1) Dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.2) Período de duração da aula: \_\_\_\_\_min.

1.3) Série: \_\_\_\_\_ Número de alunos: \_\_\_\_\_

1.4) No que diz respeito à sala de aula, especificamente em relação ao “clima” da turma para iniciar as atividades:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.5) Tema da aula:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 2) Condição organizativa da aula

2.1) Ficou claro o assunto da aula, tanto para os alunos como para a pesquisadora?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2) Como a professora apresentou o tema ou o conteúdo aos alunos? De que forma falou, escreveu, leu, citou, etc.?

---

---

---

### **3) Conteúdo da aula**

3.1) Quais categorias/conceitos geográficos foram citados? Como foram apresentados pela professora?

---

---

### **4) Método utilizado pela professora**

4.1) Metodologia utilizada na aula:

---

---

4.1.1) O professor utilizou o livro didático? De que forma?

---

---

4.1.2) O professor utilizou mapa? Sim ( ) Não ( ) Seria útil? ( ). Como utilizou?

---

---

4.1.3) O professor utilizou outros recursos didáticos além do livro didático e do mapa? Quais?

---

---

4.2) Como se deu a relação entre professor e alunos no decorrer da aula?

---

---

4.3) Houve participação, consulta e interação com os alunos? Com que intensidade?

---

---

4.4) Houve alguma abordagem do conteúdo sobre a cidade, o bairro, a Região da 44 e seu entorno com exemplos e analogias?

---

---

4.5) Quais perguntas ou estímulos sobre o cotidiano a professora fez aos alunos?

---

---

4.6) Quando a professora utiliza elementos do cotidiano, qual é a reação dos alunos?

---

---

4.7) Quais tipos de relatos sobre o cotidiano foram mais citados pelos alunos? Como a professora agiu diante dos relatos?

---

---

---

4.8) Em geral, como os alunos se comportaram no decorrer da aula?

---

---

5) Comentários e impressões pessoais sobre a aula.

---

---

---

---

---

## Apêndice B – Proposta Didática desenvolvida pelas professoras



# CEPI Santa Bernadete

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_







Cidade do México

Goiânia

Cavacas



# O processo de Urbanização na América Latina






## VAMOS PENSAR??



- 1) Você conhece outras cidades, que não seja Goiânia? Se sim, quais?  


---



---
- 2) Na sua opinião, todas as cidades são iguais? O que pode tornar uma cidade diferente da outra?  


---



---



---
- 3) Você já viu imagens de outras cidades da América Latina? Se sim, quais características você pode listar dessas imagens?  


---



---
- 4) Já observou o espaço urbano de Goiânia? Como você poderia descrever esse espaço? Quais lugares de Goiânia você costuma utilizar como opção de lazer (como passeio)?  


---



---



---
- 5) E no seu bairro, tem opção de lazer? Quais?  


---



---
- 6) Como são as moradias? Descreva  


---



---
- 7) Você consegue identificar algum problema urbano no seu bairro?  


---



---



---

Observe essas imagens com atenção!!

Goiânia



São Paulo



Quito



1) Que aspectos as três cidades têm em comum?

---

---

2) Pontue alguns aspectos diferentes que você conseguiu observar nas imagens das três cidades

---

---

---

---

Observe as imagens abaixo com atenção!!

Lima



São Paulo



- 1) O que mais chamou sua atenção nas imagens? Você sabe explicar por que existem tantas diferenças no mesmo bairro onde moramos?

---



---



---

- 2) Agora pense em Goiânia. Existe algum lugar com características semelhantes como as retratadas em Lima e São Paulo?

---



---

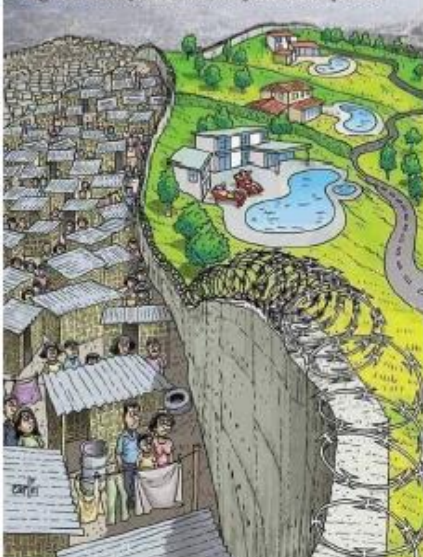


---

## Aula 02

Observe as charges e leia a reportagem com atenção!!

Charge de Corti, contendo do jornal *la Republica*



## Áreas de ocupações irregulares da Grande Goiânia ganharam 2 mil moradores na pandemia



Fonte: O Popular (12/12/2021)

Números demonstram que a invasões se tornaram opção de centenas de famílias da região metropolitana nos últimos meses.



| Sector                         | Tempo    | Moradores    | Estrutura                                                  | Situação                                       |
|--------------------------------|----------|--------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 1 Vila Delfino                 | 3 anos   | 601 famílias | Casas de lona, madeira e alvenaria                         | Em processo de regularização                   |
| 2 Solar Vile                   | 10 meses | 40 famílias  | Casas de lona, madeira e alvenaria                         | Indefinida                                     |
| 3 Comunidade Norberto Teixeira | 5 anos   | 501 famílias | Majoria de alvenaria, mas ainda há casas de lona e madeira | Em processo de regularização                   |
| 4 Parque Santa Rita            | 8 anos   | 201 famílias | Casas de lona e madeira                                    | Indefinida                                     |
| 5 Bairro Independência Manoões | 7 meses  | 56 famílias  | Casas de lona e madeira                                    | Indefinida após duas tentativas de desocupação |
| 6 Conjuntos Vera Cruz          | 2 anos   | 35 famílias  | Casas de lona e madeira                                    | Indefinida                                     |
| 7 Estrela Dalva                | 7 meses  | 231 famílias | Casas de lona, madeira e alvenaria                         | Indefinida                                     |
| 8 Residencial Carlos Pires     | -        | 23 famílias  | Casas de alvenaria                                         | Indefinida                                     |
| 9 Novo Mundo                   | 13 anos  | 383 famílias | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 10 Parque Eucaliptos           | -        | 4 famílias   | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 11 Residencial São Marcos      | -        | 15 famílias  | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 12 Norte Ferroviário           | -        | 4 famílias   | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 13 Tremembó                    | -        | 9 famílias   | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 14 Parque Amazônia             | -        | 15 famílias  | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 15 Vale do Sol                 | 1 ano    | 50 famílias  | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 16 Jardim Paraíso              | -        | 8 famílias   | Casas de madeira e alvenaria                               | Indefinida                                     |
| 17 Terezópolis                 | 1 ano    | 141 famílias | Casas de lona, madeira e alvenaria                         | Indefinida                                     |

Fonte: O Popular

### Projeto de revitalização portuária – Puerto Madero



O projeto de revitalização portuária Puerto Madero em Buenos Aires teve como objetivo a transformação de uma grande área ferroportuária subutilizada através de uma iniciativa do Estado para promover um novo modelo de políticas ativas e estratégias acordadas entre o setor público e privado.

### Revitalização da Região da 44 é estimada em R\$ 100 milhões



A construção das coberturas das áreas de acesso de pedestres da plataforma do BRT interligando o Terminal Rodoviário de Goiânia, Feira Hippie e comércio da rua 44 será a primeira etapa do amplo projeto de revitalização da região. O projeto deve ter um investimento total de R\$ 100 milhões e será desenvolvido através de uma parceria público-privadas. O objetivo é organizar a região e oferecer mais conforto e segurança aos visitantes.

- 1) Qual o interesse do poder público e dos empresários da Região da 4H ao proporem a revitalização desta?

---

---

- 2) Você já parou para pensar que a cidade é composta por diferentes espaços? Já pensou por que esses espaços são diferentes? Quem produz esses espaços? E o que isso pode nos revelar (mostrar)?

---

---

---

- 3) Qual espaço na cidade foi planejado para o uso coletivo? Consegue pensar em algum exemplo?

---

---

- 4) Quais práticas são mais comuns na Região da 4H?

---

---

- 5) Você consegue lembrar de algum lugar que na Região da 4H o objetivo é o lazer? Se sim, qual?

---

---

- 6) Tem lugares na Região da 4H que são para moradia? Se sim, onde e como são esses lugares?

---

---

- 7) Descreva ou desenhe o que, na sua opinião, representa a segregação socioespacial.

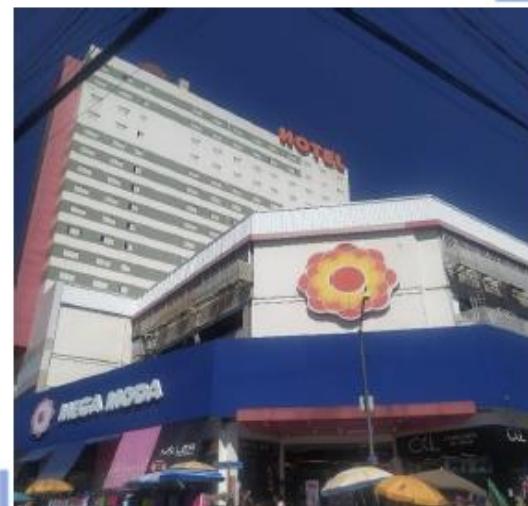
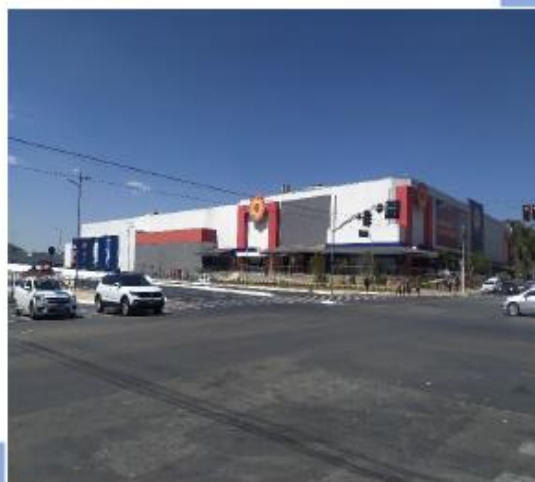
---

---

---

## Aula 03

Observe as imagens abaixo com atenção!!









## VAMOS CONVERSAR??

1) Você conhece esse lugar? Fica próximo da sua escola?

---

2) Esse lugar tem espaços públicos para lazer

---

3) Como é a mobilidade urbana? Tem faixa de pedestre? Semáforo? As regras de trânsito são respeitadas?

---



---

4) E a segurança? Como descreveria?

---



---

5) Você percebe problemas ambientais neste lugar?

---



---

b) Como podemos lutar contra a desigualdade social neste lugar?

---

---

### Aula 04

Agora pense nas mudanças... O que gerou os problemas urbanos como o lixo, a falta de mobilidade, violência, dentre outros?!

O que mais vocês podem pensar?

Apresente sua lista aos colegas de sala e em discussão entre vocês busquem possíveis soluções para essa situação

Para isso, vamos organizar a seguinte proposta:

Vamos pensar na elaboração de um folder com uma campanha de conscientização. Para a população que trabalha, vive e compra na Região da 44. No sentido de explicar os problemas enfrentados todos os dias e apontar as possíveis soluções para melhorar a vida coletiva na Região da 44.

## ANEXOS

## Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA  
OS PROFESSORES**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“A mediação didática e as práticas espaciais cotidianas para a formação/atuação cidadã”**. Meu nome é Mauricélia Cândida de Brito, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é ensino de Geografia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso esteja de acordo em fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [mauriceliamcb@gmail.com](mailto:mauriceliamcb@gmail.com) e, através do seguinte contato telefônico: (62) 981767655, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre as práticas espaciais cotidianas do professor e sua mediação didática ao ensinar Geografia, tendo como referência a rua 44 e entorno, centro de Goiânia e o conceito de lugar para a formação/atuação cidadã. Você será convidado a participar de um grupo de discussão, no intuito da pesquisadora observar a participação, atuação do professor na elaboração do mapa de conteúdo, da sequência didática e o relato da experiência. Para isso deverá reservar um período de uma hora por mês, nos meses de abril, maio, junho, agosto e setembro de 2022. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. A observação participante da rotina escolar dos professores, serão acompanhados todos os professores em quantas aulas forem necessárias e autorizadas pelos mesmos, onde, além de se observar a rotina escolar do professor, serão observados os alunos e sua receptividade aos conteúdos, compreensão das temáticas e estratégias do professor; com o intuito de acompanhar toda a rotina do professor na escola, com a intenção de se obter informações preliminares sobre seu trabalho, relação com os alunos, participação do grupo de discussão e aplicação da sequência didática.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Salientamos que a observação e a participação no grupo de discussão pode causar algum desconforto ao participante, por isso, é garantida a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma. Ressaltamos que dentre os possíveis benefícios de participação nessa pesquisa estão as contribuições que o trabalho pode oferecer às reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação Básica e contribuições no que diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas posteriores. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução do grupo de discussão é necessário o seu consentimento para gravar os encontros, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a gravação durante os encontros do grupo de discussão.  
 (                    ) Não permito a gravação durante os encontros do grupo de discussão.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
 (                    ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Havendo necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
 (                    ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Caso haja necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
 (                    ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- (                    ) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
 (                    ) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

### 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“A mediação didática e as práticas espaciais cotidianas para a formação/atuação cidadã”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Mauricélia Cândida de Brito sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## Anexo B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada intitulada **“A mediação didática e as práticas espaciais cotidianas para a formação/atuação cidadã”**. Meu nome é Mauricélia Cândida de Brito, sou o (a) pesquisador (a) responsável e minha área de atuação é ensino de Geografia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [mauriceliamcb@gmail.com](mailto:mauriceliamcb@gmail.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 981767655, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre as práticas espaciais cotidianas do professor e sua mediação didática ao ensinar Geografia, tendo como referência a rua 44 e entorno, centro de Goiânia e o conceito de lugar para a formação/atuação cidadã. Será observado, durante as aulas de Geografia, uma vez por semana, nos meses de abril, maio, junho, agosto e setembro, no intuito de perceber a sua participação, interação diante do conteúdo

Programa de Pós-graduação em Geografia  
Av. Esperança, s/n - Samambaia, Goiânia - GO, 74001  
Telefone: 3521-1095



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

e temáticas abordadas pelo seu professor, não havendo a necessidade de reservar um período específico. Será presencial e a pesquisadora se compromete a seguir o protocolo sanitário à Covid-19 (uso de máscara, álcool gel e distanciamento social).

Em caso de despesa, há o direito de ressarcimento decorrente da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação.

No caso de danos, há o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se não quiser seu nome divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Salientamos que a observação das aulas pode causar algum desconforto e constrangimento, por isso, é garantida a total liberdade de recusar a participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma. Ressaltamos que dentre os possíveis benefícios de participação nessa pesquisa estão as contribuições que o trabalho pode oferecer às reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação Básica e no desenvolvimento de pesquisas posteriores.

Durante todo o período da pesquisa e divulgação dos resultados, a privacidade será respeitada, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob a guarda da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento. Assine a opção que valida sua decisão.

Será necessário a utilização de um gravador (somente para casos em que for necessário)

- ( ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- ( ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Programa de Pós-graduação em Geografia  
Av. Esperança, s/n - Samambaia, Goiânia - GO, 74001  
Telefone: 3521-1095



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS**  
Programa de Pós-Graduação em Geografia

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Assine a opção que valida sua decisão:

- (                    ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
(                    ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, assine a opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
(                    ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também, a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, assine a opção que valida sua decisão:

- (                    ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
(                    ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS**  
 Programa de Pós-Graduação em Geografia

**1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:**

Eu, \_\_\_\_\_,  
 concordo em participar do estudo intitulado **“A mediação didática e as práticas espaciais cotidianas para a formação/atuação cidadã”**. Informo ter \_\_\_\_\_ anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora responsável Mauricélia Cândida de Brito sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi esclarecido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura por extenso do(a) participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas para o (a) participante iletrado (a):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Programa de Pós-graduação em Geografia  
 Av. Esperança, s/n - Samambaia, Goiânia - GO, 74001  
 Telefone: 3521-1095

**Anexo C – Termo de Anuência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás**

|                                                                                                                                                               |                                                            |                                                 |                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Inspeção<br/>Apóio Jurídico e<br/>Corregedoria Regional<br/>Inepi/ur</p> | <p>Coordenação<br/>Regional de Educação<br/>de Goiânia</p> | <p>Secretaria de<br/>Estado da<br/>Educação</p> |  <p>GOIÁS</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Termo de Anuência**

Declaro ter ciência do projeto: A MEDIAÇÃO DIDÁTICA E AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO CIDADÃ de responsabilidade da pesquisadora **MAURICÉLIA CÂNDIDA DE BRITO**, de CPF.: 838.209.141-53, RG 3266366 DGPC/GO sob a orientação do **Profº Dr. Vanilton Camilo de Souza**, referente à pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Graduação em Geografia – PPGEU/UFG/IESA.

Afirmo ciência das Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. Esta instituição tem conhecimento do presente projeto de pesquisa, e que o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados é de responsabilidade de todos os envolvidos, isto é, seja pesquisadores e/ ou Unidade Educacional que disporá de toda a infraestrutura disponível para garantia de tal segurança e bem-estar.

A pesquisa está autorizada de âmbito escolar estadual em Goiânia-Go, limitada a esfera do tema do projeto monográfico em mérito.

A execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Este documento foi assinado na condição de que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o (s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa, sendo arquivado após este ato, certo de que não serão utilizados para outras pesquisas ou outra finalidade, e que não há qualquer acordo restritivo a divulgação pública dos resultados.

## Anexo D – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa da UFG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A mediação didática e as práticas espaciais cotidianas para formação/atuação cidadã.

**Pesquisador:** Mauricélia Cândida de Brito

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 53258521.9.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás - UFG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.237.047

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto intitulado "A Mediação Didática e as Práticas Espaciais Cotidianas para a Formação/Atuação Cidadã" é uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pela discente Mauricélia Cândida de Brito sob a orientação do professor Vanilton Camilo de Souza, do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Este projeto de pesquisa atende ao anseio da pesquisadora que, sendo professora de Geografia num dos colégios da região da rua 44, em Goiânia, tem-se atentado para inserir as mudanças sofridas na região no ensino da disciplina. A sua percepção de como a inclusão de temas espaciais cotidianos no ensino de Geografia é fundamental para tornar a aprendizagem mais significativa foi um dos fatores que a estimulou a estudar este tema. Além disso, o/a professor/a pode ser o/a mediador/a no processo de compreensão e construção do conhecimento, podendo formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica na sociedade. A pesquisa será realizada com os/as professores/as licenciados/as em Geografia, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede estadual de Goiânia: a Escola Estadual Major Alberto Nóbrega e o Colégio Estadual Santa Bernadete, ambos próximos à rua 44. Segundo a pleiteante, a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa tem elementos de uma ação colaborativa, que segundo Ibiapina (2008), citado pela mestranda, é "atividade de coprodução de conhecimento e de formação, onde os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver problemas que afligem a educação." Serão os seguintes os métodos de desenvolvimento da pesquisa: 1 - Observação: A observação será realizada junto

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.237.047

garantida a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. Como benefícios pode-se citar que a pesquisa busca ampliar os conhecimentos a respeito de como a inserção de práticas espaciais da vida cotidiana na disciplina de Geografia na educação básica pode tornar o conteúdo interessante e significativo. Sendo assim pode contribuir para a formação de cidadãos/as mais conscientes, críticos/as e atuantes na cidade. Além disso, este trabalho pode propiciar reflexões sobre o ensino de Geografia na Educação Básica e contribuições no desenvolvimento de pesquisas posteriores.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta da pesquisa está bem estruturada, o tema proposto é relevante e o cronograma exequível.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Projeto Básico – Informações Básicas da Pesquisa;
- 2) Projeto de pesquisa da pleiteante Mauricélia Cândida de Brito;
- 3) Folha de rosto devidamente assinada pelo diretor da Unidade e pela pesquisadora;
- 4) TCLE Professores e Pais e Responsáveis e TALE – os documentos estão impressos em páginas onde são apresentadas no topo a logo da Unidade onde será desenvolvida a pesquisa, o IESA e a UFG. Está escrito em linguagem clara e acessível à capacidade de entendimento do/a respondente. Contém o contato da pesquisadora responsável para sanar possíveis dúvidas dos/as participantes da pesquisa; o contato do CEP/UFG para que o/a participante da pesquisa possa contatar o Comitê em caso de dúvida ou irregularidades sob o aspecto ético; os riscos e benefícios da pesquisa; o detalhamento do trabalho a ser desenvolvido; garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos/as participantes durante todas as fases da pesquisa; explicitação das garantias de ressarcimento e de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa e o consentimento expresso, com espaço entre parênteses para validar a opção, no caso de uso de gravador, uso da voz, uso da imagem, uso de opinião e a utilização de dados para pesquisas futuras;
- 5) Termo de anuência do Colégio Estadual Santa Bernadete e da Escola Estadual Major Alberto Nóbrega assinados pelas respectivas diretoras apoiando a pesquisa e autorizando a coleta de dados entre abril a setembro de 2022.
- 6) Termo de Anuência da Secretaria Estadual de Educação assinado por Enicléia Cristiana de Moraes, Coordenadora Regional de Educação de Goiânia;

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** oep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.237.047

7) Termo de compromisso devidamente assinados pelo professor orientador, Vanilton Camilo de Souza, e pela mestrandia Mauricélia Cândido de Brito;

8) Instrumento de coleta de dados – documento explicativo de como serão obtidas as informações em cada etapa, a saber, observação, grupo de estudo e acompanhamento da proposta didática. Como já apresentados anteriormente documento é desnecessário, pois a pesquisa é participativa.

#### Recomendações:

Não há recomendações.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas, incluindo a apresentada no último relato em que foi solicitada a inclusão no TCLE Pais e Responsáveis dos itens que autorizem ou não o uso de gravador, uso da voz, uso da imagem, uso de opinião e a utilização de dados para pesquisas futuras. Portanto, o projeto e os documentos necessários para a aprovação da pesquisa foram apresentados devidamente, não havendo óbice para a sua aprovação.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2023.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor | Situação |
|--------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1851029.pdf | 09/01/2022<br>19:15:21 |       | Aceito   |

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-970

**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.prpi@ufg.br



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 5.237.047

|                                                                    |                        |                        |                                |        |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Outros                                                             | TCLE2.pdf              | 09/01/2022<br>19:14:07 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Outros                                                             | Carta2.pdf             | 09/01/2022<br>19:12:54 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Outros                                                             | Escolas.pdf            | 02/12/2021<br>08:29:03 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador                    | Projeto.pdf            | 02/12/2021<br>08:24:35 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Declaração de<br>Instituição e<br>Infraestrutura                   | Secretaria.pdf         | 02/12/2021<br>08:15:37 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Outros                                                             | TALE.pdf               | 02/12/2021<br>08:09:30 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | Responsavel.pdf        | 02/12/2021<br>08:08:49 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| TCLE / Termos de<br>Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência | Professores.pdf        | 02/12/2021<br>08:06:53 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Outros                                                             | Carta.pdf              | 02/12/2021<br>08:01:13 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Cronograma                                                         | CRONOGRAMA.pdf         | 05/11/2021<br>15:47:27 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Declaração de<br>Pesquisadores                                     | TERMODECOMPROMISSO.pdf | 05/11/2021<br>15:45:16 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |
| Folha de Rosto                                                     | Mauricelia.pdf         | 05/11/2021<br>15:32:42 | Mauricélia Cândida<br>de Brito | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 10 de Fevereiro de 2022

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG

**CEP:** 74.690-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215

**E-mail:** cep.prpi@ufg.br